سیر آموزش و پرورش در افغانستان



طوبا احمدی

۱۴۰۴

سیر آموزش و پرورش در افغانستان

نوشته: طوبا احمدی
سال:۱۴۰۴ خورشیدی



مشخصات کتاب

نام کتاب:	سیر آموزش و پرورش در افغانستان
نام نویسنده:	طوبا احمدی
ناشر:	نشر الکترونیک، نسخه PDF
تاریخ نشر:	۱۴۰۴ خورشیدی
تعداد چاپ:	.....
طرح و دیزاین:	سید بلال حیدری
آدرس الکترونیک:	sayedbilalhaidari@gmail.com

فهرست مطالب

عناوین | صفحه

اهدا

این نوشته را تقدیم می کنم به همه کودکان افغانستانی که با چهره های معصوم، در هاله ای از درد های گنگ و بی التیام و در باور رویاهای پاک و صادقانه خود، بی شائبه ترین تصویر ها را حک کرده اند**!**.

ط.ا

پیش گفتار

سالها قبل با تجربه اندکی که در عرصه معلمی داشتم، یادداشت های در مورد تعلیم و تربیت نوشته و جمع آوری کرده بودم. امروزه که جهان به اوج پیشرفت های علمی و پژوهشی رسیده و ما از بخت بد، در مسیر عکس آن حرکت کرده ایم و درست در نقطه مقابل این همه دانش ها و پژوهش های محیر العقول قرار گرفته ایم، احساس کردم، نوشته ام را با اضافاتی منتشر سازم و به شکل کتاب ترتیب دهم؛ با توجه به گسترش استفاده از انترنت و فضای مجازی، تصمیم گرفتم این اثر را به صورت یک فایل PDF تهیه کرده به دوست داران معارف تقدیم کنم. امید دارم که با نوشتن این کتاب، که قطعاً کمی ها و کاستی های فراوانی دارد، اندکی از مسئولیت معلمی ام را ادا کرده باشم.

با احترام
طوبا احمدی

مقدمه

آموزش و پرورش بنیان اساسی پیشرفت و توسعه هر جامعه ای محسوب می گردد و کودکان اولین محور آموزش و پرورش در هر اجتماعی هستند که فرایند تعلیم و تربیت را از بدو تولد آغاز می کنند. آن ها از رفتار، حرفها و برخوردهای افراد فامیل، از طریق بازیهای کودکانه، از طریق رسانه های جمعی تصویری و شنیدنی و از طریق تعامل با پیرامون خود مهارت های اولیه زندگی را آموزش می بینند و پرورش می یابند. اما تعلیم و تربیت اساسی که تهداب و بنیاد اجتماع را تحکیم میکند و ارزشهای انسانی را رشد داده، شخصیت اجتماعی انسان را شکل میدهد، از مکتب آغاز می گردد؛ بنابراین مکاتب یگانه مکان های آموزشی هستند که آموزش و پرورش رسمی یک جامعه را تشکیل میدهند و با تعلیمات خویش بنیاد و اساس جامعه های انسانی را پی ریزی می کنند و با تربیت نسل های آینده جریان های اجتماعی را سمت و سو می دهند.

سازمان جهانی یونسکو که بیشتر فعالیت های تعلیمی و فرهنگی را در سراسر جهان گسترش می دهد، در اولین پیام میگوید:" هدف تعلیم و تربیت در یک اجتماع این است که مردان و زنان لایق و با هدفی را تربیت کنند که با فرهنگ جامعه هم خوانی داشته باشند و در حفظ میراث فرهنگی کوشش کنند، مسئولیت پذیر و با وجدان باشند؛ حس وطن دوستی داشته و برای مردم و مملکت خود مفید و ثمر بخش باشند."

در جهان امروزی با وجود پیشرفت فناوری و افزایش ارتباطات جهانی، نظام های آموزش و پرورش در شرق و در غرب همچنان تفاوت های عمیقی دارند که به طور قطعی این تفاوت ها ریشه در شرایط سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورها دارد و سبب شده است که سیاست های آموزشی هر جامعه ای، متناسب با نیازها و باورهای خاص آن شکل گیرد. در این میان، آموزش و پرورش در افغانستان نیز تاریخچه‌ای پرفراز و نشیب داشته است. تحولات سیاسی و اقتصادی، جنگ ها و سلطه جویی های مکرر، اصلاحات

کمتر و عقب گرایی های بیشتر، و تغییرات مختلف اجتماعی، همواره بر نظام تعلیمی کشور تاثیرات عمیقی گذاشته اند.

در نوشته حاضر، تلاش بر این است به طور مختصر موضوع آموزش و پرورش جهانی و دیدگاه بعضی از مربیان و دانشمندان این حوزه بیان گردد. در ادامه، مروری بر ساختار عرفی و فرهنگی جامعه افغانستان باشد که همواره در طول تاریخ بر شکل گیری آموزش و پرورش نقش اساسی ایفا کرده و تاثیرات عمیقی بر سیاست، اقتصاد و فرهنگ داشته است. همچنین، این نوشتار تلاشی است برای ایجاد پرسش ها، شناخت چالش ها، فرصت ها و مسیرهای پیش رو تا بتوانیم همه با هم از تجربیات گذشته و حال برای رهایی نسل آینده از بحران های فعلی بهتر بهره ببریم.

دیدگاه اندیشمندان و سیر تحولات آموزشی

امروزه اگر چه با شنیدن واژه تعلیم و تربیت اولین تصویری که در اذهان نقش می بندد، مکتب و نظام آموزش رسمی است، اما با اندکی تامل و دقت واضح میشود که آموزش و پرورش از گذشته های دور، از بدو پیدایش انسان تا امروزه به اشکال مختلف وجود داشته است که با تکامل و تحول جوامع بشری، نگرش به امر آموزش و پرورش نیز متحول و متکامل گردیده است.

آدمی از دیر باز اگر چه نه به شکل امروزی با مفهوم آموزش و پرورش آشنا بوده است، در زمانی که از مکتب ها و مکتب خانه ها و کدام موسسه رسمی و یا غیر رسمی آموزشی اثری نبود، اما با آن هم انسانها غرض پیشبرد امور زندگی به آموزش و پرورش باور داشتند و به آن اهمیت می دادند، که این امر عمدتاً در بستر خانواده و در متن جامعه صورت می گرفت و به انحای مختلف در محدوده خانواده، بزرگان خانواده و در وسعت جامعه بزرگان اجتماع به آموزش و پرورش می پرداخته اند. بزرگان و کسانی که دارای مهارتهای خاصی بوده اند، در محیط خانواده و در جامعه مهارت ها، دانستنی ها و تجربه های شان را به طرق گوناگون به کوچکترها و دیگر اعضای خانواده و جامعه آموزش میدادند که به این ترتیب آموزش و پرورش پویا و زنده ای را انجام میداده اند.

به مرور زمان و با پیشرفت زندگی اجتماعی و تحولاتی که در درک و فهم انسانها از علوم مختلف پدید آمد و انسان ها استعدادها، توانایی ها و مهارتهای خود را شناختند و به خود باوری رسیدند، این روند زمینه ساز ایجاد روش های نوین آموزشی شد به ویژه

زمانی که نوشتن و نوشت افزار جایگاهی در زندگی بشر پیدا کرد، توانایی نوشتن و حفظ دانش، سرعت رشد آموزش را افزایش داد و مسیر تازه‌ای را در عرصه تعلیم و تربیت پایه گذاری کرد.

پیشرفت فکری بشر، زمینه ساز نظام های آموزشی پیشرفته تری شد که خود نیز تحت تاثیر فرهنگ جوامع و تحولات اجتماعی قرار گرفت. به مرور، در جوامع طبقاتی، آموزش به سطوح اجتماعی مختلف تقسیم شد. در این ساختار، برخی دانش ها مختص اشراف و خواص تلقی شدند، درحالی‌که سایر آموزش ها به طبقات کارگری و فقیر اختصاص یافت.

این سلسله مراتب آموزشی، در اکثر جوامع انسانی امری عادی تلقی می‌شد و اعتراضی نسبت به آن صورت نمی‌گرفت. به عنوان نمونه، در جوامعی مانند هندوان، ساسانیان و یونانیان، تعلیم و تربیت به طور مشخص به طبقات اجتماعی خاصی محدود بود و این تقسیم بندی امری طبیعی پنداشته می شد.

در مجموع آموزش و پرورش رسمی در جوامعی که اساس طبقاتی داشتند، منحصر به اقشار بالای جامعه می گردید که اکثراً شامل تعلیمات رزمی و بزمی بود. تعلیمات رزمی آن زمان شمشیر بازی، اسپ سواری، نیزه زنی، پهلوانی، تیر اندازی و مواردی از این قبیل را شامل میشد؛ تعلیمات بزمی آن زمان، انواع آلات موسیقی را در بر میگرفت. هر نوع آموزش و پرورش در جوامع گذشته ضمن اینکه به خواص تعلق داشت، منحصر به پسران نیز بود. تعلیمات مروج خانواده گی آن دوره که به دختران تعلق داشت، مهارتهای خانه داری، آشپزی، جلب علاقه همسر و تربیت و نگهداری از فرزندان بود.

از نخستین معلمین تاریخ بشریت سقراط، افلاطون و ارسطو را میتوان نام برد. این دانشمندان، بزرگترین مربیان و معلمان دنیای گذشته بوده اند که انگیزه های فکری آنان حتی تا حال نیز مورد نظر دانشمندان و علما بوده و اکثریت اندیشمندان مسیحی و مسلمان در گذشته و حال تابع نظرات آنان بوده و هستند. این سه معلم تاریخ بشریت ضمن این که در باره جامعه، فلسفه، اخلاق، هنر و سیاست، نظریه پردازی کرده اند، به ویژه در خصوص آموزش و پرورش نیز رساله های را به یادگار گذاشته اند که قرنها بعد نظرات آنها تحولات بزرگی را در عرصه آموزش و پرورش به دنبال داشت.

نام آورترین دانشمند یونان و استاد افلاطون، سقراط است که در سال"۴۷۰" قبل از میلاد به دنیا آمد. سقراط پایه های دانش خویش را متوجه انسان و اخلاق کرد و به مفهوم حقیقت پرداخت. عموم بحث های او در کوچه و بازار در باره حقیقت و راستی بود؛ وی معروفترین فیلسوف و حکیمی بود که از اخذ مزد و اجرت در برابر تعلیم و تربیت امتناع می ورزید. سقراط در عصر سوفسطاییان میزیست و سوفسطاییان به جوانان عصر خود فن بلاغت، سخنوری و بیان و جدل را در برابر اجرت تعلیم میدادند، اما سقراط با این کار آنان به مخالفت برخاست چون احساس کرد، جوانان از فن سخنوری سوء استفاده

میکنند و گروهی معلمان تجارت پیشه به جای تعلیم راه و رسم حقیقت جویی، آیین سفسطه را به جوانان تعلیم میدهند؛ وی برای این منظور که حقیقت را واضح کند، از هر نقطه ای برای آموزش و تدریس استفاده میکرد. سقراط آثاری از خود بر جا نگذاشت؛ بیشتر افکار وی توسط شاگردانش به ویژه افلاطون نقل گردیده است. افلاطون برجسته ترین شاگرد وی در رابطه به اندیشه های استادش معتقد بود که حقایقی که سقراط می آموخت و به شاگردانش آموزش می داد، برای همه زمان ها و همه مکان ها معتبر است.[۱]

معروفترین و نام آشناترین دانشمند دنیای غرب که تاثیر عمیق بر افکار دانشمندان شرق و غرب از گذشته تا حال داشته، افلاطون است که احتمالاً در سال "٤٢٧" قبل از میلاد در یونان به دنیا آمده است. افلاطون شاگرد سقراط بود و شدیداً تحت تاثیر نظریه های انسان شناسی استادش قرار داشت؛ وی بعد از سال ها درس و تحقیق مهم ترین و کاملترین اثرش را به نام جمهوریت نوشت. کتاب جمهوریت ضمن بحث درباره روش حکومت داری دولتها، اخلاق، مابعد الطبیعه، فلسفه، هنر، در مورد آموزش و پرورش نیز بحث های روشنگرانه ای دارد که بر اساس آگاهی و دانشی عمیق استوار است. در نظر افلاطون میان تعلیم و تربیت فرق کلی است؛ وی تربیت را کلی تر و وسیع تر از تعلیم میدانست. از نظر وی تربیت یعنی شگوفا شدن استعداد های ذاتی یا از قوه به فعل در آمدن آنها؛ از این رو هدف عمده تربیت را کشف استعدادهای برجسته و آماده ساختن آنها به حکومت داری در جامعه آرمانی مبتنی بر عدالت و حکمت میدانست. وی در مورد تعلیم و تربیت بر تمامی جنبه های آن توجه کرد و معتقد بود که تربیت تن و روان باید به موازات همدیگر باشند، تا تاثیر مثبت داشته باشند. افلاطون نظام آرمانی و عظیمی آورد که از عصر وی تا اکنون انسان را شیفته کرده است.[۲] اندیشه های وی دست مایه ای با ارزش برای دانشمندان و مربیان شرق و غرب از گذشته های دور تا حال بوده است و در طول قرن ها مکتب های فکری زیادی به تبعیت از وی در جهان به وجود آمده است.

ارسطو نیز هم چون سقراط و افلاطون از جمله فیلسوفان برجسته و عالمان ممتاز یونان بود که در سال" ٣٨٤ " قبل از میلاد به دنیا آمد. وی کتابهای بسیاری نوشت، نوشته های او همه موضوعات را مانند: علم، هنر، اخلاق، سیاست، فن سخنوری و مابعد الطبیعه که یا خود پژوهش کرده و یا از پیشنیانش نقل کرده را در بر گرفته است. او معلم اسکندر مقدونی بود که تعلیم و تربیت وی را به عهده داشت، به همین سبب در عرصه آموزش و پرورش، به تجربه های فراوانی نایل گردید و نظرات ارزشمندی را در خصوص آموزش و پرورش بیان کرد. ارسطو شدیداً تاکید داشت که تعلیم و تربیت برای بافت اخلاقی مستحکم در جامعه بسیار مهم است. به همین اساس در نظریه های آموزشی خویش همواره بیان می کرد که تولد سر آغاز همه چیزهاست ولی غایتی که از این حاصل میشود خود مرحله ایست به سوی غایتی دیگر، پرورش خرد و هوش غایت رشد طبیعی آدمی است از این رو تربیت عادت در منش مردمان باید از نخستین لحظه تولد آنان با توجه به این غایت نظام پذیرد. تن و روان آدمی دو بخش ممتاز از یک دیگر اند که یکی از پرتو خرد روشنی می گیرد و دیگری اسیر تیرگی است. پس تربیت تن پیش از روان و تربیت امیال

باید پیش از تربیت خرد صورت گیرد، ولی پرورش امیال باید از برای خرد و پرورش تن از برای روان باشد. پس در تربیت کودک باید عادت را بر خرد و تن را بر روان مقدم دانست. ارسطو به این باور بود که برای تربیت انسان نیک و با فضیلت سه عامل سرشت، عادت و خرد مهم است. وی باور داشت که ضرورت منش، عادت و خرد برای رسیدن به نیکی حتمی است. میان عادت و خرد باید به بیشترین حد ممکن هماهنگی باشد وگرنه خرد ممکن است به بالاترین پایه خود نرسد و پرورندان عادت نیز چه بسا مایه فساد تربیت شود. در گزینش موضوعات درسی نیز معتقد بود که آموختن دانش های سودمند باید بخشی از تربیت کودک باشد. یعنی هدف آموزش باید تربیت متعلم باشد نه سودمندی درس و شاگرد باید دانش و هنر معینی را برای خود آن دانش و هنر بیاموزد، نه به سودی که برای او خواهد داشت و هر چه سودمندی درسی کمتر باشد اهمیت تربیتی آن بیشتر است.[۳]

در طی گذشت سالیان دراز، ظهور اسلام نیز بر مبنای تحصیل علم و دانش اشد تاکید و اصرار را داشت. از گذشته تا حال به باور مسلمین قرآن کریم، کتابی آموزشی و تربیتی است که در ابعاد مختلف زندگی انسان ها، پیام های ارزشمندی دارد، به باور مسلمین قرآن کریم درس های جامعی برای رشد و تعالی فکری و عزت نفس و کرامت انسانی دارد که شامل طبیعت و تاریخ، عدالت اجتماعی، عبادات فردی و جمعی، فضیلت و تقوا، راستی و درستی، اعتدال و برابری می شود.

به همین اساس در جوامع اسلامی افریقایی و آسیایی در ابتدای آموزش به فراگرفتن قرآن اکتفا می کردند و آن را اصلی برای تعلیم قرار می دادند. بعد از فراگیری قرآن کریم، رسم الخط، حدیث، فقه و شعر نیز آموزش داده می شد.[۴]

با وجودی که اسلام در زمانی ظهور کرد که تعلیم و تربیت مختص پسران بود، با آن هم آموزش اسلامی به پسران محدود نماند و تعلیم و تربیت اسلامی به دختران نیز توجه کرد. آیات قرآنی نیز، بدون تفکیک جنسیت عموم انسان ها را به تعقل، تفکر، تدبر و تأمل در هر امری فرا خوانده است. هم چنان حدیثی معروف از پیامبر اسلام است که می فرمایند: طلب علم بر مرد و زن فرض است. لذا کودکان مسلمان از هر طبقه ای و هر قشری بدون محدودیت طبقاتی و جنسیتی به تعلیم آموزشهای اسلامی دعوت شده اند. لیکن با توجه به بافت اجتماعی آن دوران ها، آموزش و پرورش اسلامی نیز همانند جوامع دیگر تحت تاثیر عرف و سنت جاری جامعه بود و دختران در محیط اسلامی از تعالیم اسلام کمتر بهره مند گردیدند.

با گذشت دهه ها از ظهور اسلام به ویژه در زمان خلافت عباسیان که دانشمندان و عالمان مسلمان کم و بیش از آزادی عقیده و مرام برخوردار گردیدند، عقاید دانشمندان غیر اسلامی، به ویژه یونانیان را نیز مورد مداقه قرار دادند. تلاقی دانش اسلامی و غیر اسلامی سبب شد که دانش مسلمانان منحصر به بحث های دینی نباشد و در فلسفه، اخلاق، صرف و نحو محدود نماند، بلکه در نجوم، ریاضی و طب نیز به مراتب عالی خود برسد. حنین

ابن اسحاق دانشمند و پزشک معروف اثری در باره چشم نوشت. محمد ذکریای رازی کتاب معروف الحاوی در طب را نوشت. ابوعلی سینا نیز کتاب قانون در طب را نوشت. محمد بن احمد بیرونی مشهور به ابوریحان بیرونی ریاضی شناس و تقویم شناس نام دار جهان اسلام، عمر خیام نیشابوری فیلسوف، ستاره شناس و ریاضی دان، ابن رشد، جابر بن حیان و فارابی و محمد بن موسی خوارزمی دانشمندان دیگری از سرزمین اسلام بودند که تا امروز نام های این دانشمندان و اکثر دانشمندان دیگر مسلمان در کتابها و کتاب خانه های معتبرجهان به چشم میخورد.

دانشمندان مسلمان نه تنها در عرصه علوم مختلف کتابهای ماندگاری را به جا گذاشته اند، بلکه در سیاست و حکومت داری، و نیز آموزش و پرورش نظرات پرمحتوای را بیان کرده اند. ابن خلدون، غزالی و ابوعلی سینا بیشتر از دیگران در باب آموزش و پرورش نظریه داده اند. ابن خلدون فیلسوف، سیاست مدار و جامعه شناس معروف، در مقدمه خویش هدف از آموزش را تربیت فکر و تکمیل عقل انسان می داند.و می گوید: زمانی تلقین دانش سودمند می افتد که درجه به درجه و بخش به بخش و اندک اندک باشد.[۵]

غزالی عالم نامدار جهان اسلام در مورد پرورش کودک میگوید: "بدان! کودک امانتی است در دست پدر و مادر و دل پاک وی چون گوهری است نفیس و نقش پذیر است چون موم و از همه نقش ها خالی است؛ چون زمینی پاک است که هر تخم که در وی افکنی، بروید. اگر تخم خیر افگنی به سعادت دین و دنیا برسد و مادر و پدر و استاد در آن ثواب شریک باشند؛ و اگر بر خلاف این باشد، بدبخت شود و ایشان در هر چه بر وی رود، شریک باشند."[۶] ابوعلی سینا فیلسوف و طبیب شهیر نیز در خصوص آموزش کودکان که ابتدا محور تعلیم و تربیت قرار میگیرند، این گونه میگوید:" پیش از آن که کودک به خوهای بد و عادات زشت آشنا گشته صورت آنها در صفحه ضمیرش نقش بندد، باید او را با اخلاق نیکو و صفات پسندیده و عادات ستوده مواجه ساخت، و وجودش را به آن ها بیاراست. باید کودک را ازکارهای بد دور نگاه داشت و از عاداتی که عیب شمرده میشود، بر کنار نمود."[۷]

با این که اندیشمندان مسلمان در رابطه به آموزش کودکان نظرات ارزشمند و شایسته ای را مطرح کرده اند، با این حال جوامع اسلامی، مانند دیگر جوامع بشری در دوره های گذشته، تحت تاثیر روش های خشونت محور بوده اند و آموزش و پرورش کودکان در مدارس و مکاتب اسلامی غالباً با قهر و عتاب و تنبیه های مختلف روحی و جسمی همراه بوده است.

با این حال حرکت جوامع انسانی در مسیر تاریخ همواره با فراز و نشیب های فراوانی همراه بوده است. تاریخ، هم از پیشرفت ها و تحولات ملل سخن می گوید و هم عوامل سقوط و انحطاط آن ها را بیان می دارد. چنانچه روزگاری مسلمانان در شرق، پیشگام علم، دانش و معرفت بودند و آثار گران بهایی در زمینه های اخلاق، سیاست، آموزش و

پرورش، طب، ریاضیات، نجوم، فلسفه و فرهنگ از خود به جا گذاشتند که امروزه زینت بخش کتابخانه های معتبر جهان است. اما دوران طلایی شرق نیز به دلایلی به پایان رسید، و در حال حاضر شاهد پیشرفت های گسترده در غرب هستیم. امروزه، دنیای غرب در رقابت های مختلف اجتماعی و علمی پیشتاز است، درحالی که کمتر کشوری در شرق توانسته در مسیر رشد، توسعه و رفاه اجتماعی سهم چشمگیری داشته باشد و زمینه های آموزش و پرورش عالی را برای کودکان خود فراهم کند.

بی تردید، دلیل اصلی پیشرفت های علمی، تکنولوژیکی و اجتماعی در غرب طی بیش از دو قرن اخیر، توجه جدی به امر آموزش و پرورش است. بنیان گذاری صحیح تعلیم و تربیت در غرب، نقش اساسی در این تحول داشته اند. نقطه آغاز این پیشرفت را می‌توان دوران رنسانس دانست؛ دوره ای که اروپا از رکود و ایستایی خارج شد و با یک انقلاب فکری، مسیر تازه ای را در علم و آموزش و پرورش گشود. بیداری فکری در غرب، موجب شکل گیری درک و نگرش جدیدی نسبت به علم و دانش شد. نوزایی اندیشه ها، نظام تعلیم و تربیت سنتی، متحجر و ایستا را که سال ها مانند ابری سیاه بر زندگی مردم سایه افکنده بود، دگرگون کرد و زمینه ساز تحول بنیادین در تمامی ابعاد زندگی شد. این تحول مدیون دانشمندانی بود که در ابتدا با انکار و مخالفت جوامع خود رو به رو شدند، اما به اصلاح نظام آموزشی و گسترش تعلیم و تربیت انسانی پایبند ماندند. اندیشه های متفکران اواخر قرن هجدهم، نوزدهم و آغاز قرن بیستم، هرچند متأثر از فلسفه یونان، مسیحیت و اسلام بود، اما رویکردی نوین و پربارتر از گذشته ارائه کرد که مسیر آموزش و پرورش را به سوی پیشرفت و تحول اساسی سوق داد.

دانشمندانی هم چون روسو، هربارت، ویلهلم، پارکر، پستالوزی و تعدادی دیگر، با بیان نظرات و آرای شان به مرور باعث ایجاد تغییرات اساسی در سیستم آموزش جهانی گردیدند و پایه های جدیدی در عرصه آموزش و پرورش بنا نهادند.

ژان ژاک روسو فیلسوف سویسی بود که در سال "۱۷۱۲" میلادی متولد گردید. او یکی از اولین کسانی بود که علیه حالت رسمی آموزش و پرورش طغیان کرد و از حقوق فردی کودک در تعلیم و تربیت سخن گفت. روسو معتقد بود که آموزش و پرورش کودک باید کمتر گفتاری و بیشتر حسی و تجربی باشد؛ وی هم چنان پاها، دست ها و چشم ها را نخستین معلمان کودک میدانست. روسو عقیده داشت که جاگزین کردن کتاب به جای آنها به منزله آن است که کودک کار برد عقل و خرد دیگران را بیاموزد. وی معتقد بود که تعلیم و تربیت چنانچه بخواهد با طبیعت همنوا شود، باید به کودک احترام بگذارد. از آن جا که کودکان از نظر طبیعی با یک دیگر متفاوت هستند، آموزش و پرورش باید فردیت کودکان را مورد توجه قرار دهد. وی مصرانه سفارش میکرد که کار تعلیم و تربیت را با شناخت شاگرد آغاز کنید، زیرا بطور قطع و یقین آنان را درست نمی شناسید. به اعتقاد روسو قبل از اینکه کودک توانایی فهمیدن به دست آورد، نباید به او چیزی آموخت. روسو بیشترین اهمیت را برای فعالیتهای جسمی و تندرستی قایل بود و عقیده داشت که علایق

طبیعی کودک نظیر کنجکاوی و بازی در تعلیم و تربیت او نقش مهمی را ایفا میکنند. او چنین می پنداشت که تاکید بیش از حد بر حافظه درست نیست و نیز عقیده داشت که آموزش و پرورش باید گسترده و همه جانبه باشد، به گونه ای که توانایی های بالقوه کودک شگوفا گردد.[۸]

مربی دیگری که علیه اوضاع رقت بار آموزش و پرورش زمانه اش قیام کرد و باعث ایجاد تغییر سیستم آموزشی گردید، یوهان هاینریش پستالوزی بود که در سال" ۱۷٤٦" میلادی در سویس به دنیا آمد. وی از اوضاع رقت بار و فلاکت زده جامعه و افراد جامعه رنج میبرد، تا این که تحت تاثیر افکار روسو قرار گرفت و در عرصه آموزش و پرورش فعالیت های خود را انجام داد. جان هدف تعلیم و تربیت را شگوفا ساختن هماهنگ نیروهای نهفته در طبیعت آدمی میدانست، به همین دلیل خواستار آموزش و پرورشی بود که با طبیعت کودک هماهنگی داشته باشد و تعلیم و تربیت رشد انسان را متکی بر قوانین طبیعی بداند و حالت رسمی مکاتب را از میان بردارد؛ هم چنان در امر آموزش و پرورش صرفاً به نوشته های کتاب اکتفا نشود. پستالوزی انضباط خشک توام با خشونت را که سالها بر محیط صنف حاکم بود، به کار نمی گرفت. او برای انضباط وضعیتی شبیه به یک خانواده متمدن و پیشرفته که در آن احساس یگانگی و تفاهم متقابل وجود دارد، قایل بود. او عقیده داشت که انضباط در صورت لزوم باید جدی و در عین حال با تواضع و انسانیت همراه باشد.[۹]

جان فردیدریش هربارت فیلسوف معروف که در سال "۱۷۷٦"میلادی در آلمان به دنیا آمد، شخصیت دیگری است که در عرصه تعلیم و تربیت خدمات زیادی را انجام داد و ابتکارات ارزنده ای را به ثبت رساند؛ وی اولین کسی بود که آموزش و پرورش را از صورت امری اتفاقی و بدون نقشه به صورت منظم در آورد. جان هربارت برای تعلیم و تربیت روشی را مطرح ساخت که پشتوانه اش روان شناسی تداعی گرایانه بود، او معتقد بود که آموزش فکری باید پیوند تنگاتنگی با آموزش اخلاقی داشته باشد و به هدف واقعی و اصولی آموزش و پرورش که همانا رشد دادن شخصیت باشد، کمک کند. نظرات و آرای هربارت در بخش تعلیم و تربیت بیشترین کارایی را داشته است. به عقیده وی، هدف آموزش و پرورش باید طوری باشد که کودک را برای زندگی در نظام اجتماعی موجود آماده کند. هربارت باور داشت که نباید تاکید بر معلومات طبیعی و حتی قوای ذهنی باشد؛ بلکه باید رشد شخصیت و اخلاق اجتماعی در کانون توجه قرار گیرد.[۱۰]

روان شناس دیگری که در عرصه تعلیم و تربیت ایده های جدیدی را بیان کرد، فرانسیس پارکر بود که در سال"۱۸۳۷" میلادی در امریکا زاده شد. پارکر در پی آن بود تا روش های متداول تعلیم و تربیت را دگرگون سازد، او معتقد بود که نیروی خلاقه کودک باید به بهترین وجهی به کار گرفته شود. وی با یادگیری از طریق کتاب و انباشتن ذهن ازحقایق نظری مخالف بود و عقیده داشت، که کوشش فردی کودک برای یادگیری فوق العاده با ارزش و مهم است. پارکر میگفت: هر کودکی فردیت، رشته افکار، تمایلات،

امید، بیم، غم و شادی خاص خود را دارد. وی که آموخته هایش را باسخت کوشی و تجربه مستقیم به دست آورده بود، تنها به یادگیری از طریق کتاب اهمیت نمیداد. پارکر معتقد بود که هدف آموزش و پرورش آن است که کودک شوق کار، نظم و ترتیب در کار، عشق به کار و دل بسته گی به آن را بیاموزد؛ او با به هم آمیختن نظر و عمل پایه و اساس آموزش و پرورش نوین را بنیان نهاد.[۱۱]

ویلهلم رین متولد "۱۸۴۷" میلادی استاد تعلیم و تربیت در دانشگاه ژنا و یکی از برجسته ترین اندیشمندان آلمانی در حوزه تعلیم و تربیت بود که تأثیر بسزایی در شکل گیری نظریه های آموزشی داشت. او معتقد بود که هدف نهایی آموزش و پرورش، تنها انتقال دانش به دانش‌آموزان نیست، بلکه باید شخصیت آنان را پرورش دهد تا دانش آموزان به یک شخصیت آرمانی و تربیت اخلاقی نزدیک شوند. تاکید وی بر پرورش افرادی متفکر، مسئول و دارای وجدان اجتماعی بود. او عقیده داشت که هدف غایی مربی تعلیم و تربیت آن نیست که فردی با ذهنی انباشته از معلومات تربیت کند و یا فعالیت های تحصیلی را با موفقیت انجام دهد، بلکه مربی باید او را به گونه ای بار آورد که حسن نیت پیدا کند. در نظر او حسن نیت پنج خصیصه داشت؛ اول: وجود رابطه هماهنگ بین عمل و وجدان به طوری که انسان همیشه هر کاری را که درست است، انجام دهد. دوم: قاضی و داور بودن نیت انسان در تمام فعالیت ها. سوم: ایثار برای رفاه دیگران به عنوان شالوده فعالیت ها. چهارم: رعایت حقوق دیگران به طور کامل و دو جانبه. پنجم: حاکمیت عدالت و انصاف در کلیه روابط انسانی. به طور خلاصه محصول آرمانی آموزش و پرورش از دیدگاه وی شخصی بود آگاه، دیگر خواه، نقاد و پابند اصول، یعنی فردی که پاکدامنی و درستی را با خون گرمی به هم آمیخته است.[۱۲]

امیل دورکیم فرانسوی نیز یکی از پایه گذاران شهیر جامعه شناسی قرن بیستم بود که در سال "۱۸۵۸" میلادی زاده شد. نظر او در مورد آموزش و پرورش از جامعه نشئت می کرد؛ او بر آن بود که افراد جامعه را جهت تامین نیازهای جامعه تربیت کند. دورکیم وظیفه عمده تعلیم و تربیت را انتقال هنجار ها و ارزش های اجتماعی میدانست. وی عقیده داشت که جامعه در صورتی میتواند به بقای خود ادامه دهد، که بین اعضای آن تجانس و مشابهت های لازم وجود داشته باشد. جامعه با انسجام و یگانگی اجتماعی شکل می گیرد و متکی بر احساسات و کار مشترک است؛ زیرا افراد جامعه تحت تاثیر هنجارهای اجتماعی که حاصل زندگی جمعی است، قرار گرفته و عمل می کنند.[۱۳]

دانشمند دیگری که در دهه دوم قرن بیستم در عرصه تعلیم و تربیت پیشنهادات ارزنده ای ارائه کرد، ویلیام کیلپاتریک است که در سال "۱۸۷۱" میلادی در امریکا زاده شد. ویلیام پیشنهاد کرد تا عناصری که لازمه یادگیری است، به صورت یک مفهوم واحد در آید. او عناصر را به سه قسمت تقسیم کرد، اولین مورد در نظر کیلپاتریک شرکت قلبی و مشتاقانه یادگیرنده در موقع یادگیری بود. دومین مورد، استفاده کامل از اصول روان شناسی یادگیری و سومین موضوع در نظر گرفتن عنصر اخلاقی و حس مسئولیت بود.

به نظر کیلپاتریک آمیزه ای از این عوامل سه گانه موجب فعالیتهای آموزشی هدف دار و شوق انگیز میشود؛ به همین اساس توصیه کرد که کار مکتب با فعالیت های سازمان یابد که کوشش هدف دار شاگرد را طلب کند. بر مبنای همین عقیده، کیلپاتریک روش پروژه را ابداع کرد. وی کتاب محوری را مردود دانست تا در این روش شاگردان کارهای خود را درقالب فعالیت ها و پروژه هایی انتخاب، طراحی و اجرا کنند که زمینه ساز تلاشهایی هدفمند باشند. کیلپاتریک برای این منطور چهار مورد را در آموزش و پرورش حتمی میدانست. مورد اول: ایجاد برنامه های ابتکاری برای شاگردان مانند: ساختن کشتی، نوشتن نامه و اجرای نمایش. دوم: ایجاد فعالیت های هنری که هدف آن لذت بردن از انجام کارهای هنری است، مانند شنیدن قصه، گوش دادن به موسیقی و لذت بردن از تصویرهای هنری. سوم: تشکیل پروژه های برای حل کردن مسئله ها که هدف آن حل کردن مسائل فکری است، مانند یافتن پاسخ این سوال که چرا برخی اوقات شبنم بوجود میاید؟ چهارم: ایجاد پروژه های تمرینی یا پروژه ویژه یاد گیری که هدف آن کسب معلومات یا مهارت است، مانند تمرین خوش خطی و یا آموختن عمل جمع در ریاضی. اصرار کیلپاتریک بخاطر ایجاد شیوه های جدید در عرصه آموزش و پرورش این بود که دغدغه فوق العاده هر فرد دانش آموخته باید این باشد که همه مردم بیشترین و بهترین امکان زندگی را داشته باشند.[۱۴]

مربیان تعلیم و تربیت با پیشکش نظریات جدید، آموزش و پرورش سنتی را مردود دانسته به آن اعتراض کردند. نخستین اعتراض آنان به رویکرد مکاتب در انباشتن ذهن شاگردان از اطلاعات بود، در حالی که متفکران جدید بر رشد عقلانی تأکید داشتند. آنان معتقد بودند که دانش آموزان باید روش های حل مسئله و کاربرد علمی دانش را بیاموزند و علاوه بر آن، به عنوان انسان هایی کامل پرورش یابند، انسان هایی که دارای حس مسئولیت، ذوق و اندیشه باشند از این رو، با آموزش و پرورش تک بعدی که صرفاً بر انباشتن دانش تمرکز دارد، مخالف بودند. دومین انتقاد آنان به برنامه های سنتی مدارس مربوط می شد. اندیشمندان تعلیم و تربیت باور داشتند که این برنامه ها ارتباط ناچیزی با نیازهای جامعه صنعتی دارند و دانش آموزان را برای رویارویی با آینده ای دموکراتیک آماده نمی‌کنند. در این برنامه ها، مطالعه جوامع معاصر سهم اندکی داشت، به علوم توجه کافی نمی شد، و فرصتی برای تمرین مهارت ها و فعالیت هایی که متناسب با زندگی در قرن جدید باشند، فراهم نبود.سومین اعتراض آنان به ساختار انعطاف‌ناپذیر مکاتب در مدیریت سازمانی، روابط معلم و شاگرد، و نظام ارزیابی امتحانات مربوط می‌شد. آنان بر این باور بودند که مکاتب نه تنها باید به تحولات اجتماعی پاسخ دهند، بلکه باید نقش رهبری در تغییرات اجتماعی را نیز بر عهده بگیرند. سرانجام، چهارمین انتقاد به تأثیر منفی و سرکوبگرانه ای مربوط می شد که مکاتب بر روح و روان شاگردان می گذاشتند و مانع از رشد خلاقیت، احساسات و آزادی فکری آنان می‌شد.[۱۵]

در حالی که مربیان جدید باور داشتند که مکاتب جایی است که در آن باید میان گروه ها تفاهم ایجاد گردد. اختلافات تقلیل یابد افکار و عقاید گروهی مبادله گردد، و وحدتی که لازمه ادامه حیات جمعی است، در شاگردان به وجود آورد.[۱۶]

مربیان و دانشمندان عرصه آموزش و پرورش با طرح نظریه های جدید آموزشی، خواهان تغییر در سیستم آموزش و پرورش سنتی در جامعه بودند، تا به وسیله تغییر در سیستم آموزشی جامعه، تغییر بر ساختار جامعه ایجاد کنند. تا این که در گذر زمان و با تلاش ها و کوشش های خسته گی ناپذیر آنان، موجبات توجه بیشتر به آموزش و پرورش جدید فراهم گردید و دنیا متوجه شد که برای ساختن یک جامعه آباد، آگاه، مترقی، متعهد و با مسئولیت، باید اساسی ترین توجه در امر آموزش و پرورش کودکان معطوف گردد و سرمایه های هنگفت مادی و معنوی صرف بهتر سازی روند آموزش و پرورش جامعه گردد.

مأخذ:

۱- هنری لوکاس، تاریخ تمدن از کهن ترین روزگار تا سده ما، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، جلد اول، سال نشر ۱۳۷۲، چاپ موسسه کیهان ایران، صفحه ۲۰۳
۲-هنری لوکاس، تاریخ تمدن از کهن ترین روزگار تا سده ما، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، جلد اول، سال نشر ۱۳۷۲، چاپ موسسه کیهان ایران، صفحه ۲۰۴
۳- ارسطو، سیاست، ترجمه داکتر حمید عنایت، سال نشر ۱۳۳۷، چاپخانه بیست و پنجم شهریور، صفحه ۲۱۹ و ۲۳۰
۴- عبدالرحمان بن خلدون، مقدمه این خلدون، ترجمه محمد پروین گنابادی، جلد دوم، سال نشر ۱۳۹۰، نشر الکترونیک، صفحه ۲۲۴
۵- عبدالرحمان بن خلدون، مقدمه این خلدون، ترجمه محمد پروین گنابادی، جلد دوم، سال نشر ۱۳۹۰، نشر الکترونیک، صفحه ۳۱۷
۶- ابو حامد امام محمد غزالی طوسی،کیمیای سعادت، جلد دوم، ربع مهلکات، به کوشش حسین خدیو جم، نشر علمی و فرهنگی کتیبه، سال نشر چاپ نهم ۱۳۸۰، صفحه ۲۷
۷- تالیف فیلسوف شیخ الرئیس ابوعلی سینا، تدبیر منزل، ترجمه و نگارش محمد نجمی زنجانی،سال نشر ۱۳۱۹، چاپخانه ایران تهران،صفحه ۴۳
۸- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۲۷
۹- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۳۴
۱۰- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه۳۳
۱۱- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۴۱
۱۲- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۴۵
۱۳- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۱۲۶
۱۴- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال ۱۳۶۶، صفحات۷۲ و ۷۳
۱۵- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۷۵
۱۶- داکتر علی شریعتمداری، فلسفه و اصول تعلیم و تربیت، انتشارات امیر کبیر، سال... صفحه ۹۸

پایه های نظام آموزش و پرورش

کودکان آینده سازان یک جامعه هستند که رشد شخصیت و توسعه دانش آن ها در فرآیند پیشرفت و ترقی اجتماع نقش اساسی دارد. اگر ساختار تعلیمی و تربیتی کودک از نخستین سال های زندگی به درستی پایه گذاری شود، او در بزرگ سالی نقشی مثبت و سازنده در زندگی فردی و اجتماعی ایفا خواهد کرد. به این اساس دانشمندان عرصه آموزش و پرورش جهت پیشرفت سطح دانش عموی و رفاه اجتماعی جامعه، ابتدا بر بنیاد شخصیت کودک توجه کردند و به روان شناسی کودک پرداختند، آن ها تلاش کردند تا بر اساس عواملی که در شکل گیری شخصیت کودک موثرند، نظام تعلیم و تربیت را تدوین کنند و زمینه حفظ ارزش‌های اجتماعی، توسعه مهارت های زندگی و پیشرفت اجتماعی را بر مبنای شخصیت کودک فراهم آورند. بیشتر روان شناسان بر این باور متفق گردیده اند که شخصیت هر فرد از بدو تولد شکل می‌گیرد، که می توان به عکس العمل های که یک فرد از نظر رفتار و احساسات در ارتباط با مردم یا نسبت به محیط زندگی در مراحل مختلف نشان میدهد، پی برد. که این شخصیت شامل مزاج، خوی، خواص، هوس، احساسات، طرز فکر، دل بسته گی ها، عقاید، هدف و آرزوهای یک شخص میگردد و شخصیت فرد به وسیله تمایلات او و مسیری که این تمایلات در آن شکل میگیرد، شناخته میشود. به عبارت دیگر شخصیت عبارت از مجموعه ثابت و پایداری از منش، خلق و خوی، حالات عاطفی و انفعالی، ویژه گی های درونی و جسمی فرد است، که بر روی هم میزان سازگاری او را با محیط تعیین میکند، و به وسیله آن میتوان به عکس العمل های که انسان از نظر رفتار و احساسات در ارتباط با مردم یا نسبت به محیط زندگی نشان میدهد پی برد.[۱]

پس شخصیت پایه و اساس وجود هر انسانی است که بیشتر در آوان طفولیت شکل می گیرد و شامل تمامی خوی ها، خواص، امیال، کنش ها، واکنش ها و همکنش های انسان

در ادامه سال های زندگی وی می گردد. بنابراین هر انسانی دارای شخصیت منحصر به فرد خویش است و شخصیت هر فردی با توجه به نوعیت اجتماع و تربیت خانواده گی در دوران کودکی فرد، متفاوت و مغایر با دیگران است.

اشخاصی که در جامعه خویش خلق و خوی خوبی دارند واکنش های مورد قبول جامعه شان را دارند، مطابق باور اجتماعی همگام و همانند هستند در امورات زندگی مسئول و متعهد هستند و آگاهانه عمل میکنند، شخصیت های مثبت و سالم اجتماعی محسوب می گردند. اما شخصیت منفی و مبتذل آن است که در روندی مخالف باورهای اجتماعی باشند و در ابعاد مختلف زندگی فعالیت های اثر بخشی را انجام داده نتوانند، و به نوعی مخالف جریان کلی جامعه عمل کنند. چنین اشخاصی که مخالف جریان کلی جامعه حرکت می کنند در حقیقت ضعف تعلیم و تربیت خانوادگی و ضعف فرهنگ اجتماعی را بیان می کنند. لذا هر رفتاری که فرد در بزرگ سالی انجام می دهد، ضمن این که مطابق معیارهای تعیین شده جامعه، مثبت و منفی تعبیر می گردد به نوعی بیان گر نوعیت آموزش و پرورش در آوان طفولیت و محیط تعلیمی و تربیتی دوران کودکی فرد نیز می باشد.

برتراند راسل می گوید اگر کودک تا سن شش سالگی درست تعلیم اخلاقی دیده باشد، دیگر تمایلش به طرف راه صحیح بیشتر خواهد بود. و چنانچه در محیط بعدی او هم این عادت تایید شود، کودک به راه صحیح هدایت خواهد شد.[٢]

امروزه این امر مسلم شده است که تمامی خصوصیت های انسانی که روند شکل گیری شخصیت فرد را می سازد، منبعث از دوران کودکی است. کودک تحت تاثیر شرایط خاص وراثتی، محیطی و تلقینی انگیزه های را در شخصیت خویش ناخود آگاه ایجاد میکند که این حرکات و واکنشهای فردی شخصیت اجتماعی او را تشکیل میدهند. خانواده، همسالان، رسانه ها و مربیان در شکل گیری شخصیت کودک بارزترین اثر را دارند. کودکان از حرکات، رفتار و برخوردهای اطرافیان به ویژه والدین و مربیان، از طریق تماشای رسانه های جمعی، از طریق بازی با کودکان و همسالان تعلیم می بینند و تربیت میشوند، و ناخود آگاه شخصیت خویش را شکل می دهند. پس رفتار و حرکات والدین و مربیان با کودک و محیطی که کودک در آن پرورش می یابد، در تشکیل شخصیت کودک بسیار مهم است؛ زیرا کودکان انعکاس دهنده همان چیزهای هستند که دیده اند.

به باور عموم روان کاوان، اولین تهداب و بنیاد شخصیت انسان در اولین سالهای عمر کودک مخصوصاً تا سنین پنج، شش سالگی و حتی قبل از آن در مراحل جنین طرح ریزی میشود. حالات عاطفی، محیط زندگی، احساسات، هیجانات، عصبانیت، دلهره، علاقه، ذوق و دلچسپی مادر، و دیگر موارد، کودک در بطن او را نیز متاثر می سازد. از این رو شخصیت ناآرام و نامتعادل مادر و محیط نامساعد زندگی برای مادر، کودک در بطن او را نیز نامتعادل و ناآرام میسازد و بخشی از شخصیت ارثی کودک را تعیین میکند. بعد از

دوران جنین مراحل اولیه زندگی کودک، مهمترین سالهای عمر کودک محسوب می گردد، که کودک یاد گرفته های این دوره از زندگی اش را هرگز فراموش نمیکند.[۳]

کودکان در سنین اولیه عمر در دامان مادر و یا در کودکستان به سر میبرند. هر گونه رفتاری که والدین و یا مربی در این سنین با کودک داشته باشند، کودک متاثر از همان رفتار می گردد.

ارتباط سالم و یا ناسالم اطرافیان با کودک در فرایند تشکیل شخصیت تلقینی کودک بسیار موثر است. رعایت کردن اعتدال در رفتار و گفتار، برخورد با مهربانی و حوصله مندی، احترام به شخصیت و خواست های طبیعی کودک، باعث ایجاد شخصیت مثبت انسانی در وجود کودک می گردد؛ به همین گونه رابطه ناسالم اطرافیان نیز واکنش های ناسالم کودک را در پی دارد. برخورد خشونت آمیز، قهروعصبانیت، کج خلقی، پرخاشگری و تند مزاجی اطرافیان، در ضمیر کودک نقش می بندد و شخصیت تلقینی کودک را به وجود می آورد.

به عقیده برتراند راسل محیط گرم خانواده مهم ترین مسئله در زندگی کودک است که در کودک ایجاد حس امنیت و رشد حسی مهم می کند.[۴]

شخصیت هر کودک در سنین اولیه شکل می گیرد و تاثیرات عمیق در ادامه سال های زندگی کودک بر جا می گذارد، توجه به محیطی که کودک در آن جا رشد می کند و پرورش می یابد نیز مهم است. اگر گودک در محیط که زندگی می کند، احساس امنیت کند، با اراده و مصمم بار می آید. اگر رفتار اطرافیان با کودک بر محور عدل و انصاف باشد، عدالت و مساوات را می آموزد. اگر از اشتباه ها وخطاهای کودک گذشت صورت گیرد، خوی بردباری و صبوری در نهادش پرورش می یابد. اگر با کودک با جسارت و با عقده برخورد گردد، خوی گناهکاری پیدا کرده، نزاع جوی و پرخاشگر میشود. اگر کودک در هر موضوعی مورد انتقاد قرار گیرد، خود در هر امری به دنبال محکوم کردن، توهین کردن و تحقیر کردن میرود. اگر با کودک رفتاری توام با مهر و شفقت صورت گیرد، سبب تشکیل شخصیت نیک در نهاد کودک می گردد. بنابر این پدر، مادر و مربی اولین کسانی هستند که با کودک در یک محیط به سر می برند و با رفتار و اعمال شان شخصیت محیطی کودک را پی ریزی می کنند.

از آن جایی که آموزش و پرورش کودک ارتباط عمیقی با درک و فهم پیشین او دارد. مربیان آموزش و پرورش با هدف بهبود روند آموزشی و تربیتی کودکان و فراهم سازی زمینه‌ای برای پیشرفت مثبت و سازنده آنان، به این نتیجه رسیدند که کودکان باید پیش از ورود به مکتب، دوره‌ای آموزشی را در محیطی تربیتی و آموزشی تجربه کنند. این تجربه به آنان کمک می کند تا در مراحل بعدی آموزش رسمی، درک و فهم بهتری از مفاهیم

تعلیمی و تربیتی داشته باشند و بتوانند استعدادها و توانایی های خود را در مسیر صحیح به کار گیرند. ازاین رو، مربیان آموزش و پرورش مفهوم کودکستان را مطرح کردند. در آغاز، کودکستان بیشتر برای کودکانی در نظر گرفته می شد که به دلایل گوناگون اجتماعی و اقتصادی از آغوش مادر دور بودند. اما به تدریج، اهمیت آموزش های پیش از مکتب گسترش یافت و کودکانی را که در خانواده های عادی زندگی می کردند و حتی مادرانشان شاغل نبودند نیز در بر گرفت.

مربیان آموزش و پرورش با بهره‌گیری از تجربیات گسترده خود در حوزه آموزش، به این باور رسیدند که کودکستان تأثیرات مثبتی بر کودکانی دارد که سال بعد وارد مکتب می‌شوند. آنان معتقد بودند که آموزش های دوران کودکستان نقش مهمی در تقویت حس همکاری اجتماعی، تربیت شخصیت، و رشد توانایی های اجتماعی کودکان ایفا می کند. این آموزش ها کودکان را از لحاظ روحی و ذهنی برای ورود به مکتب آماده می سازد و زمینه را برای یادگیری موثرتر آنان فراهم می آورد. برتراند راسل نیز تاکید دارد که کودکستان خوب می تواند عیوب یک خانواده بد را جبران کند.[۵] کودک در محیط کودکستان، با تجربه کردن یک دوره آموزش و پرورش قبل از مکتب با محیط غیر از خانه آشنا گردیده، نظم و ترتیب را فرا می گیرد. اندک اندک با آموزش ابتدایی و شناخت اعداد آشنا شده، هجای کلمات را به خوبی می آموزد.

به باور مربیان آموزش و پرورش، تعلیمات کودکستان قبل از مکتب در توسعه خزانه لغوی کودکان و ایجاد مفاهیم اساسی و قدرت بیان نیز بسیار موثر است. کسب این فضیلت ها یعنی فصاحت نسبی در کلام و استعمال سریع مجموعه وسیعی از لغات، این کودکان را به هنگام ورود به مکتب ابتدایی نسبت به همصنفی هایشان که از این مزیت برخوردار نبودند، در مقامی ممتاز قرار میدهد و این امتیاز احتمالاً تا آخر سالهای تحصیلی حفظ خواهد شد. امروزه تجربیات اکثر مربیان آموزش و پرورش ثابت کرده است، کودکانی که مرحله کودکستان را قبل از مکتب سپری میکنند، نسبت به کودکانی که یک باره به مکتب می روند، موفق تر هستند.

توصیه های مربیان آموزش و پرورش در رابطه به آموزش های دوره پیش از مکتب، بر محور تعلیماتی چون نظافت زندگی اجتماعی، آشنایی با طبیعت، زبان، هنر، موسیقی، حرکات موزون، رسامی و قصه گویی است که در اینگونه آموزش ها از وسایل سمعی و بصری، بازی ها، نمایش فلم ها، باز دید ها و سایر فعالیت های ابداعی بهره گرفته می شود.[۶]

اولین بار شناخت ارزش کودکستان در دوره تعلیمات مکتب از طرف دانشمندانی چون یوهان هاینرنش پستالوزی دانشمند سویسی متولد سال "۱۷٤٦" میلادی و فردریک فروبل مربی آلمانی متولد سال "۱۷۸۲" میلادی آشکار گردید. پستالوزی که در باره زندگانی کودکان فقیر احساس ناراحتی میکرد، به تعلیم و تربیت آنها پرداخت تا کودکان به فرد

مستقلی تبدیل گردند. پستالوزی به دنبال تغییر در طبقات اجتماعی نبود، بلکه در حقیقت او می خواست تا همه کودکان از آموزش و پرورش بهره ببرند و زمینه رشد و پیشرفت برای عموم کودکان مساعد گردد. پستالوزی به استفاده از حواس کودک و گسترش اندیشه های او نسبت به حقایق تاکید داشت. به همین دلیل اساس روان شناسی آموزشی پستالوزی را اصطلاحاً "روان شناسی قوای ذهنی" می نامیدند. هر چند پستالوزی سهم عمده و بی چون و چرایی در تکوین تعلیم و تربیت به عهده داشت اما نظریه هایش خالی از کاستی نبود. آموزش های وی اساساً فاقد مبانی علمی بود اما شکیبایی بی پایان و مهربانی و عطوفتش و احترام بی شائبه او به انسان، پستالوزی را به معلمی حقیقی و بزرگ مبدل ساخت.[۷] اما فردریک فروبل با تاثیر پذیری از افکار پستالوزی، اساس پایداری بر آموزش کودکان پیش از مکتب گذاشت.

فردریک فروبل نیز بر این عقیده بود که کلیه آموزش های که در مکتب صورت میگیرند، پایه و اساس درست اولیه را نداشتند؛ وی عقیده داشت که بدون پرداختن به آموزش و پرورش قبل از مکتب کار استوار و با ارزشی را نمیتوان انجام داد. فروبل تا سن پنجاه سالگی نتوانست عقاید خود را عملی سازد، اما در سال بعد در یک شهر کوچک مکتبی را برای کودکان سه تا هشت ساله دایر کرد و نامی را برای آن انتخاب کرد که در زبان آلمانی عجیب و غریب و باور نکردنی بود؛ به مرور این عنوان طولانی به "کیندرگارتن" یا کودکستان تبدیل شد و در زبانهای زنده دنیا جای خود را باز کرد. از آن پس کار فروبل به نهایت پختگی خود رسید. در مکتبی که فروبل تاسیس کرده بود، خود وی و دستیارانش برای کودکان بازی، سرگرمی، شعر و سرود تهیه میکردند و فعالیت های کودکان را به گونه ای تنظیم می کردند، که منجر به کوشش خود به خود کودک می شد. فروبل معتقد بود که تعلیم و تربیت باید شخصیت کودک را پرورش دهد، و اساساً این رشد باید خود جوش باشد. او مانند روسو عقیده داشت که کودک از آغاز موجودی فعال است و جسم او قبل از ذهنش رشد میکند. او فهمیده بود که آموزش و پرورش باید بر مبنای حقایق طبیعی بنا شود؛ از این رو برنامه کودکستان خود را طوری سازمان داد که کودک را به طور خود جوش به فعالیت وامیداشت. در کودکستان فروبل کودک نه تنها فعال بود، بلکه فعالیت او از علاقه اش سرچشمه میگرفت. رشد خود جوش فعالیت و همکاری اجتماعی در فعالیتهای کودکستان فروبل به هم آمیخته بود. حرکت، بازی، شعر، شناخت رنگها، داستان و انواع دیگر فعالیت های شناخته شده بشری، اساس کار کودکستان فروبل را تشکیل میداد. به علاوه کودکستان فروبل واحد کوچکی از جامعه بود که در آن شهروند خرد سال می آموخت که آزادانه جنب و جوش داشته باشد؛ در عین حال ملاحظه دوستان خود را بکند. در برنامه کودکستان فروبل از سه نوع مواد ویژه (شعر های کودکانه، سامان بازی و سرگرمی) کار گرفته می شد. سامان بازی و سرگرمی موادی بودند که برای برانگیختن فعالیت جسمی کودک به کار میرفتند؛ سامان بازی ها از نظر فنی به شکل های مکعب، استوانه و نظایر آن ساخته شده بودند. سرگرمی ها از موادی درست شده بودند که قابلیت شکل پذیری داشتند؛ مانند گل رس، شن و کاغذ مقوا. با وسایل که فروبل در اختیار کودکان قرار میداد، امیدوار بود که قوه ابتکار و هنر آنها پرورش

یابد، اما آنچه که بیش از هر چیز کودکستان فروبل را شاخص می ساخت، داستان بود. در کودکستان فروبل پس از اینکه معلم داستان را نقل میکرد، اثر آن در بیان کودک، در شعرهایش، در بازی های او و حتی در چیزهای که میساخت، نمایان میشد. فعالیتهای سازنده فروبل از قبیل سوزن کاری، کار دستی، بافندگی وکارهای مختلفی که با شن، گل رس و غیره صورت میگرفت، بالاخره به نهضت آموزش عملی منجر شد.[۸]

خواهران مک میلان "راشل و مارگارتداری" که تحت تاثیر نظریه های فروبل قرار گرفته بودند، به آموزش کودکان پرداختند. آنها با کودکان منطقه فقیر نشین لندن کار را شروع کردند؛ این دو خواهر سعی در رفع نیاز های اساسی کودکان خردسالی داشتند که تامین نیازهای شان از طریق خانواده های پرجمعیت فقیر ممکن نبود. خواهران مک اولین کودکستان را در سال "۱۹۱۱" میلادی در شهر لندن اساس گذاشتند. این دو خواهر با تجربه های که از کلینیک درمانی لندن کسب کرده بودند، کودکستان را مکانی برای پیشگیری بیماری های فکری و جسمی کودکان میدانستند، به همین جهت آنها فلسفه آموزش و پرورش فردی کودکان را استوار کردند.[۹]

تاثیر گذارترین مفکوره کودکستان از مونته سوری روان شناس ایتالیایی است که در سال "۱۸۷۰" میلادی به دنیا آمد. او در زمان خودش نخستین دختری بود که علم طب را فرا گرفت و چون نظر به جنسیت در محیط مرد پرور ایتالیا اجازه کار در شفاخانه ها را پیدا نکرد، ناچار سرپرستی یک مرکز کودکان معلول و بیمار را به عهده گرفت و علاقه مند شد که رشته تعلیم و تربیت و جامعه شناسی را بخواند؛ او در حین کار با کودکان متوجه شد که فرصت آزاد تجربه به کودکان داده نمیشود، و همین امر سبب شد که وی به جستجو و راه حلی جهت رشد کودک بپردازد. مونته سوری مانند بیشتر محققان باور داشت که توسعه حواس و توانایی درک کودک در سنین دو تا شش سالگی بسیار سریع است و از این لحاظ مونته سوری معتقد بود که در این برهه از زمان، حواس کودکان افزایش می یابد، و کودکان سعی در تکمیل کردن آنها دارند و کوشش میکنند، از طریق حواس بیاموزند. مونته سوری با مشاهده رفتار کودکان پی برد که کودک پیش از آن که به نتیجه کار علاقه یا توجه داشته باشد، به رضایت از کار و شیوه انجام آن توجه دارد. ویژه گی دیگر کودک، علاقه به انجام کارهای تکراری است تا برایش کاملا درونی شود؛ مونته سوری با ابداع این روش جایزه یونسکو را نیز از آن خود کرده بود. سوری تاکید داشت که کودک نیاز دارد زندگی کردن در دنیا را یاد بگیرد و خود را با آن تطبیق دهد. بنابراین او نیاز دارد که تمرکز، استقامت، پشتکار و هم کنشی با دیگران را کسب کند و باید در کودکستان زمینه ای ایجاد شود که کودک با حضور مربی به طور طبیعی از نیازهای خود و دیگران آگاه شود و توان دهی شود تا خودش آنها را با روش های خلاقانه پاسخ دهد و احساس رضایت و استقلال و خود انگیخته گی کند، تا دارای نظم درونی و خود خواسته گردد.

از دیگر ارزش های که کودکستان مونته سوری به آن اهمیت قایل بود، روحیه احترام به یک دیگر بود و این که به تفاوت های یکدیگر توجه نکنند، بلکه صرف ارزش های انسانی را در نظر بگیرند. به همین دلیل وقتی کودکی ناشنوا در کودکستان مونته سوری حضور پیدا میکرد، هرگز مورد آزار همصنفی هایش قرار نمیگرفت. مونته سوری کودکان را آینده ساز میدانست و باور داشت که معلمان باید از شر مفاهیم خشک و انتزاعی خلاص شوند، و تاکید بر صلح و دوستی جهانی کنند. درسهای مونته سوری رشد هیجانی و کنجکاوی اجتماعی فیزیکی و تحصیلی داشت. و در کودک حس احترام، حس اشتیاق، روحیه صلح، عشق، تلقین منحصر بفرد بودن کودکان، دوستی و عدم تجاوز به حقوق دیگران را پرورش می داد. مونته سوری کودکان را تحت آموزش های قرار میداد که مبتنی بر ارزشهای زندگی راحت و بهتر باشد.[۱۰]

روشهای مونته سوری را تا حال اغلب معلمان به کودکان آموزش میدهند و فلسفه آموزشی وی را تا امروزه بر اساس صلح و همکاری و احترام متقابل می دانند.

امروزه، با توجه به دیدگاه های متخصصان تعلیم و تربیت، اکثر کشورهای جهان دورۀ آمادگی قبل از مکتب را به صورت رسمی یا نیمه رسمی در نظام آموزشی خود گنجانیده اند. این دوره نقش مهمی در بهبود سطح آموزش کودکان ایفا کرده و راهکارهای موثری برای رشد شخصیت اجتماعی، توانایی ذهنی و احساسات عاطفی آنان ارائه می دهد.

پس از دوره کودکستان، مرحله بعدی که کشورهای مختلف به بهبود کیفیت آن توجه ویژه ای داشته و اقدامات اساسی در راستای ارتقای آن انجام داده اند، دوره مکتب است. این مقطع یکی از اساسی ترین مراحل زندگی کودک محسوب می‌شود و رسمی ترین مرحله آموزشی به شمار می آید. در این دوره، شخصیت اجتماعی کودک شکل می‌گیرد و ارتباط او با جامعه گسترده تر تقویت می شود. این دوره آموزشی که با عنوان آموزش اجباری و آموزش همگانی شناخته می شود، پرجمعیت ترین مقطع تحصیلی در جهان به شمار می آید. در کشورهای مختلف، سن ورود به این مقطع آموزشی متفاوت است، اما معمولاً بین پنج تا هفت سالگی در نظر گرفته می شود. واضح است که تعیین این سن بر اساس مطالعات علمی و معیارهای تربیتی صورت گرفته است. البته، اجرای موفق این برنامه مستلزم فراهم بودن شرایطی مانند ابزارهای شناسایی استعدادها و توانایی های کودکان، امکانات مالی، تجهیزات آموزشی، نیروی انسانی مجرب، فضای آموزشی مناسب و شرایط اجتماعی و اقتصادی مطلوب است.[۱۱]

دوران تعلیمات ابتدایی مهم ترین دوره رشد و شکل گیری تربیت و تکامل کودک است که تهداب شخصیت کودک گذاشته میشود؛ در این دوره خلاقیت ها و استعدادهای عمومی کودک شگوفا میگردد و مناسب ترین فرصت برای یاد گیری کودک است.

به باور صاحب نظران تعلیم و تربیت، اگر کودک در این سنین مهارت های لازم را

نیاموزد، فرصت جبران آن در مراحل بعدی زندگی وجود نخواهد داشت. کودکان در این دوره دارای ویژه گی های هستند که فرصت آموزش و پرورش در وجود شان به خوبی نهادینه می گردد. اهمیت این دوران و آموزش ابتدایی در این دوره در شکل‌گیری شخصیتی، تربیت پذیری و کسب علم به اندازه ای است که پیامبراکرم(ص) دراین باره فرموده‌اند: "حکایت کسی که در کودکی می‌آموزد، همانند نقش کندن بر سنگ است و حکایت کسی که در بزرگسالی می آموزد، همانند کسی است که بر آب می نویسد."
تجربیات بیشتر مربیان آموزشی نیز این باور را تائید می کند که کودکانی که در دوره ابتدایی مهارت های لازم را نیاموخته باشند، در سال های آینده توانایی استدلال نداشته و درک و داوری نمی توانند.

در جهان امروزی آموزش و پرورش کودکان یکی از اساسی ترین ارکان زندگی بشر محسوب می‌شود و از جایگاه ویژه ای در تمامی جوامع انسانی برخوردار است. امروزه اکثر جوامع به این باور رسیده اند که کودکان، از طریق آموزش و پرورش، مسیر جامعه را تعیین کرده و آینده کشور را بنیان می نهند. حفظ ارزش های فرهنگی، توسعه و رفاه اجتماعی، و همچنین رشد اقتصادی و سیاسی، همگی ریشه در فرایند آموزش و پرورش کودکان دارند. کودک با ورود به مسیر آموزش و پرورش، مسئولیت اجتماعی و وجدان اخلاقی را می‌آموزد، خلاقیت، نوآوری، اکتشاف و حس کنجکاوی اش شکوفا می شود و در نهایت، جامعه را به سوی پیشرفت، تحول، انقلاب فکری و نهضت های مثبت اجتماعی سوق می دهد. از این جهت، روش و کیفیت تعلیم و تربیت کودکان از اهمیت بالایی برخوردار است و باید مورد توجه قرار گیرد تا جامعه‌ای توانمند و آینده ای روشن بر پایه مهارت ها و دانشی که کودکان در فرآیند یادگیری کسب می کنند، شکل گیرد.

در پروسه تعلیمی، محتوای آموزشی و شیوه تدریس دو عامل کلیدی در شکل دهی به شخصیت و توانایی های کودکان محسوب می شوند. موفقیت در نظام آموزشی زمانی حاصل می شود که محتوای درسی مفید، باکیفیت و قابل درک باشد و از روش های تدریس کارآمد، متناسب با ظرفیت و توانایی های کودکان استفاده شود.

هر کشور در راستای ارتقای ارزش های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی خود، محتوای آموزشی خاصی را انتخاب کرده به کودکان آموزش می‌دهد. با این حال، آموزش های علمی و تکنولوژیکی در بسیاری از کشورها شباهت هایی دارند، زیرا علوم و فناوری جنبه جهانی دارند. در این راستا، فراهم سازی امکانات تجربی در جریان تدریس به رشد علمی و عملی کودکان کمک می کند.

انتخاب روش تدریس مناسب یکی از مهم ترین عوامل در افزایش بازدهی یادگیری کودکان است. به کارگیری شیوه های متنوع و جذاب آموزشی، مانند بازی های آموزشی، یادگیری عملی و روش های تعاملی، می تواند انگیزه یادگیری را در کودکان تقویت کند.

این موضوع به ویژه در دوره ابتدایی، که کودکان نخستین تجربه های خود را از آموزش رسمی کسب می کنند، اهمیت بیشتری دارد.

روش تدریس باید به گونه ای باشد که علاوه بر ارتقای سطح دانش، در رشد شخصیت، پرورش استعدادهای ذاتی و اکتسابی، و تقویت علایق و توانایی های کودکان نیز نقش موثری ایفا کند. بر همین اساس، متخصصان آموزش، بهترین روش تدریس برای مقطع ابتدایی را مبتنی بر تجربه های حسی، شامل لمس کردن، شنیدن و دیدن می دانند. از این رو، رایج ترین شیوه آموزشی در نظام های امروزی، یادگیری از طریق تجربه های عملی، حسی و نمایشی است. از همین رو برنامه های آموزشی امروزی در مقطع ابتدایی، تا حد امکان، بر پایه تجربیات حسی کودکان طراحی می شود، زیرا آن ها از طریق حواس خود بهتر می آموزند و مفاهیم را عمیق تر درک می کنند. همچنین، آموزش نمایشی یکی از مؤثرترین روش های تدریس در این دوره محسوب می شود. با این حال، میزان استفاده از ابزارهای نمایشی در جوامع مختلف بسته به امکانات اقتصادی و اجتماعی آن ها متفاوت است. در کشورهایی با امکانات محدود، این روش اغلب با چاپ کتاب هایی با تصاویر بسنده می شود، در حالی که در جوامعی با سطح رفاه بالاتر، کودکان می توانند مفاهیم را از طریق مشاهدات مستقیم و تجربیات واقعی بیاموزند.

قطعاً انتخاب شیوه مناسب تدریس اهداف عمده آموزش و پرورش را به آسانی مقدور می سازد و روند آموزشی را در مسیر اساسی جریان می دهد. اهداف عمده تعلیمی و تربیتی دوره ابتدایی، شگوفا کردن استعدادهای شاگردان و ایجاد عاداتی چون هنر گوش دادن، حس کردن، سخن گفتن و مشاهده کردن می باشد. بر علاوه فرادهی مهارت های اصلی چون حساب کردن، خواندن، نوشتن و استدلال نمودن است؛ یعنی کودکان با تعلیمات این دوره سواد خواندن و نوشتن را در حدی که بتوانند مشکلات خود را حل کنند، آموزش ببینند.[۱۲]

هم چنان کودکان در این دوره آموزشی با مفاهیم و معانی مرتبط با کار، حرفه، و امور اجتماعی و مدنی آشنا می شوند. آن ها تعلیمات دینی و فرهنگی جامعه را فرا می گیرند و می آموزند که به قوانین اخلاقی و ارزش های اجتماعی احترام بگذارند. همچنین، در این مرحله، کودکان احترام گذاشتن را تمرین کرده و درک می کنند که رعایت حقوق دیگران، حتی در صورت تفاوت در باورها و عقاید، امری حتمی و ضروری است.

آموزش در این دوره به گونه ای طراحی می شود که کودکان احساس مسئولیت اجتماعی و انسانی نسبت به همه انسان ها و دیگر موجودات پیدا کنند. آن ها یاد می گیرند که تفاوت های دینی، نژادی، زبانی و فرهنگی را بپذیرند و نسبت به آن ها حس احترام و تحمل داشته باشند. علاوه بر این، پرورش استقلال فکری و شخصیتی از اهداف مهم آموزش در این مقطع است، به گونه ای که کودکان بتوانند بدون وابستگی به دیگران، مسئولیت های خود را بپذیرند و متعهدانه آن ها را انجام دهند.

هدف تربیتی دوره ابتدایی نیز بر مبنای نهادینه ساختن شخصیت اخلاقی در وجود کودکان است که کودکان به خودشان به عنوان یک انسان ارزش و احترام قایل گردند و شخصیت خود را به کمال پرورش دهند، عادات خوب را در وجودشان ایجاد کنند، به نظافت و پاکی شخصی شان بی تفاوت نباشند، طریقه حفاظت از خود را فرا گیرند. کودکان بیاموزند که از مواد آموزشی و از وقت و زمان چگونه استفاده کنند. کودکان در دوره تعلیمات مکتب، آداب معاشرت را از طریق بازی و کارهای گروهی فرا بگیرند و با افراد رابطه دوستی و همکاری ایجاد کنند. مسئولیت پذیرفتن و همکار بودن را در کارهای مشارکتی بیاموزند و باعث توسعه شخصیت اجتماعی خود گردند؛ هم چنان آن ها در این دوره طریقه ایجاد روابط اجتماعی را نیز فرا گیرند.

در مجموع اهداف مهم آموزش و پرورش جهانی این است که کودکان را برای ورود به اجتماع آماده کنند، زیرا رشد، توسعه و پیشرفت جوامع انسانی زمانی مقدور است که نظام تعلیم و تربیت کارا باشد و در مسیر درست هدایت گردد، اگر جوامع انسانی در عرصه آموزش و پرورش بی توجه باشند، هرج و مرج ارزش های اجتماعی را نابود خواهد کرد و جامعه در مسیر انحطاط ارزش ها و معیارهای قبول شده اجتماعی روان خواهد گردید.

برای برآورده شدن بهتر اهداف آموزش و پرورش و ایجاد زمینه رشد مهارت و انکشاف و توانایی های کودک، توجه به جنبه کارایی آموزش های دوره ابتدایی نیز از اهمیت ویژه ای برخور دار است. لذا مهم است که موضوعات و محتوای آموزشی کودک در این دوره بیشتر با درک، علاقه و توانایی وی باشد و با روحیه و اجتماع کنونی اش مطابقت داشته باشد، تا از فرصت های آموزشی بدون ضیاع وقت، بهره های مناسب حاصل گردد. هم چنان با استفاده از روش های موثر، تدریس زمان یاد گیری به حداقل برسد.

اغلب پژوهشهای اولیه روان شناسان تعلیم و تربیت که در دهه های اول قرن بیست انجام شده بود به سنجش میزان خستگی شاگردان در جریان یاد گیری و رفع آن و نیز یافتن بهترین وموثرترین روش های یادگیری مربوط می شد.[۱۳]

خانم مارتیا جانسون که همواره نسبت به کارایی روش های سنتی آموزش و پرورش تردید داشت و در جستجوی روشی بود که با نیاز های فردی شاگردان مطابقت داشته باشد، هدف تعلیم و تربیت در مکتب خود را فراهم آوردن شرایط مناسب رشد کودکان تعریف میکرد. او عقیده داشت که آموزش و پرورش عین زندگی است و برنامه مکتب باید حیات بخش جسم و روح و فکر انسان باشد. در مکتب جانسون در سال "۱۹۲۹" میلادی هر عملی که نظم رشد را منحرف میساخت، ممنوع بود. در نتیجه آموزش خواندن و نوشتن را حتی تا سن نه یا ده سالگی به تعویق می انداخت، زیرا او معتقد بود که رشد ذهنی نباید سریعتر از رشد طبیعی کودک صورت گیرد، چون سلامت سیستم عصبی کودک به خطر

می افتد. به عقیده خانم جانسون درسالهای آخر دوره ابتدایی توسعه بعضی از مفاهیم از راه خواندن مشکلی ندارد. هم چنان وی باور داشت که در تدریس مواردی از قبیل تاریخ، جغرافیه و حساب باید متوجه این نکته بود که کودک چه مواقع مفاهیم اموری مانند زمان، مکان و عدد را در ذهن خود تشکیل میدهد.[۱۴]

لزوماً آموزش و پرورش زیربنا و اساس یک جامعه است که نقش بنیادین آن در اجتماع امروزی بدیهی و آشکار است. امروزه اهمیت آموزش و پرورش را هیچ کشوری و هیچ فردی انکار نمی تواند، همه یقین کرده اند که با آموزش و پرورش کودکان تهداب یک جامعه پی ریزی می گردد و استعدادها به صورت درست و هدفمند پرورش می یابند و توانایی پیشرفت های سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و صنعتی افزایش می یابند. پس واضح است که بنیاد جوامع بر اساس تعلیم و تربیت کودکان استوار گردد و آموزش کودکان مسیر حرکت جوامع انسانی را شکل دهد. چون آموزش و پرورش با توجه به شخصیت کودک، روح و روان وی را صیقل داده، رشد فردی و دانش اجتماعی وی را شگوفا می کند. تعلیم و تربیت مناسب کودک را طوری پرورش می دهد که وی در آینده خود کفا گردیده، توانایی های خویش را مدیریت بتواند و مصدر خدمات اجتماعی گردد؛ لذا به هر اندازه که به تعلیم و تربیت کودکان در جامعه توجه بیشتر صورت گیرد، بدون شک آینده کشور تضمین می گردد.

کنفوسیوس عالم چینی که متولد "۵۵۱" قبل از میلاد است، قرن ها قبل از ارزش آموزش و پرورش در جوامع انسانی آگاه بود و از صمیم قلب تعلیم و تربیت را گرامی می داشت و باور داشت که تعلیم و تربیت از اهمیت اجتماعی و سیاسی عملی بزرگی برخوردار است.[۱۵]

بنابراین کشورهای که در عرصه آموزش و پرورش سرمایه گذاری کنند، هرگز ور شکسته نخواهند شد، بلکه روز به روز به پیشرفت و ترقی نایل خواهند گردید. زیرا کودکان و نوجوانان منابع عظیم سرمایه و با ارزش ترین ذخایر یک جامعه هستند، توجه به زیر ساخت های آموزشی کودکان و نوجوانان، جامعه را در آینده از لحاظ مادی و معنوی غنی می سازد و آسایش اجتماعی افراد جامعه را فراهم می آورد.

از آنجایی که رشد به صورت طبیعی فرایندی کند است و دانش آموزان، به ویژه کودکان در مراحل اولیه آموزش، به خصوص در دوره ابتدایی، توانایی درک عمیق مفاهیم را ندارند، مسئولیت نظام آموزشی است که برای ایجاد محیطی مناسب و کارآمد در جامعه تلاش کند. این امر مستلزم فراهم سازی امکانات آموزشی، تامین وسایل کمک درسی و همگام سازی معلمان با معیارهای نوین آموزشی است تا بتوانند در شاگردان شوق و علاقه به یادگیری را تقویت کنند.

از ارکان اصلی نظام آموزشی، معلم است. معلم به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار در آموزش و پرورش، نقش بنیادینی در ایجاد تحولات اجتماعی ایفا می‌کند. او با کسب تجربه تخصصی و مهارت های حرفه‌ای، قادر است ارتباطی نزدیک و عاطفی با کودکان برقرار کند و با بهره گیری از امکانات آموزشی، آنان را به یادگیری علاقه مند سازد. معلم با مهربانی، صبوری و درایت می‌تواند شوق کودکان را به فرآیند تعلیم و تربیت برانگیزد و با به کارگیری روش های نوین آموزشی، نتایج مطلوبی به دست آورد. او با آگاهی و اشتیاق، شرایطی مطلوب برای یادگیری و تدریس فراهم می کند و زمینه رشد کیفی آموزش را در یک دوره مشخص مهیا می سازد تا آینده ای روشن تر برای کودکان رقم بخورد. همچنین، معلمی که دارای توانمندی، مسئولیت پذیری و تعهد باشد، می تواند کیفیت آموزش را ارتقا داده و نتایجی مثبت و موثر به دست آورد. این امر سبب می شود که کودکان مسیر آموزشی خود را با موفقیت طی کنند و به اهداف آموزشی و تربیتی جامعه خویش نائل آیند. یک معلم مسئولیت پذیر، آگاه و علاقه مند می‌کوشد تا در فرآیند تدریس از بهترین روش ها و برنامه های آموزشی بهره بگیرد و علاقه کودکان را به یادگیری به شیوه ای موثر و پایدار برانگیزد. شیوه هایی که معلم ملزم به رعایت آن ها است، شامل احترام به شخصیت، علایق، توانایی ها، تفکر، درک و باورهای کودک است؛ چون که این موارد از اساسی ترین حقوق فردی کودک محسوب می شوند. پذیرش و رعایت این حقوق اساسی، محیطی امن و آرام برای یادگیری کودک ایجاد می کند. در چنین محیطی، کودک ارتباطی عاطفی، محبت آمیز و صمیمانه با معلم خود برقرار کرده و حس اعتماد به نفس در او تقویت می شود. این ارتباط موثر، همراه با تاثیرپذیری از معلم و محیط آموزشی، موجب رشد تحصیلی و اجتماعی کودک شده و انگیزه او را برای یادگیری و پیشرفت افزایش می دهد.

در این میان، یکی از مهم ترین ابزارهایی که می‌تواند معلم را در تحقق چنین محیط یادگیری پویا و حمایتی یاری دهد، بهره گیری از روش های نوین آموزشی است که تفکر، خلاقیت و مشارکت فعال کودک را پرورش می‌دهند و علاقه کودک را به یاد گیری بیشتر می سازند. از جمله این روش ها، آموزش فلسفه به کودکان است که با رویکردی تعاملی و پرسش محور، نه تنها مهارت های فکری آنان را تقویت می کند، بلکه اعتماد به نفس و استقلال فکری شان را نیز افزایش می دهد. این شیوه از طریق گفت وگو، استدلال و تحلیل مسائل، کودکان را به مشارک فعال در فرآیند یادگیری سوق می دهد.

متیو لیپمن دانشمند امریکایی زاده "۱۹۲۳" میلادی یکی از شخصیت های است که به روش تدریس فلسفه به کودکان علاقه مند بود. وی فلسفه را به معنای روش تحلیل در زبان عادی روزمره به کار می برد و باور داشت که کودکان با این روش رشد بهتری در یادگیری پیدا می کنند و ذهن شان فعال شده و مشتاقانه در جهت پاسخ گویی به مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی می پردازند. به نظر میتولیپمن تفکر و فعالیت فردی، بستر اصلی تجربه های مقدماتی و مورد علاقه کودکان در دوره ابتدایی است که سبب رشد استعداد، توانایی، شخصیت، تعقل و تفکر کودک می گردد، مهارت های اکتشافی و ابداعی

کودک را پرورش می دهد و موفقیت های اجتماعی کودک را در مراحل بعدی زندگی به وجود می آورد.[۱۶]

بنا براین کودک زمانی در روند آموزش و پرورش موفق می گردد که نظام آموزشی با همکاری معلم هم چنان زمینه مشارکت درسی را برای کودکان ایجاد کند؛ زیرا کودکان با مشارکت و اکتشاف، تشویق و علاقه مند به تفکر و تحقیق میگردند و مهارت های اکتشافی و ابداعی شان، بهتر رشد می کند.

هربارت فیلسوف آموزش و پرورش نیز بر این باور بود که در جریان یادگیری شاگرد، علاقه و کوشش مکمل یک دیگر اند. بنابر این چون کودک کانون تعلیم و تربیت است، اهداف آموزش و پرورش باید به پیروی از مراحل رشد کودک متنوع و چند گونه باشد، تا باعث ایجاد علاقه در کودک گردد. از این رو مسئولیت معلم است که راه کارهای را جستجو کند تا بتواند علاقه را در شاگردان به وجود آورد. به نظر هربارت علاقه دارای انواع مختلفی است و هربارت شش نوع آن را مشخص کرده است: علاقه های ناشی از دانش، علاقه مبتنی بر تفکر، علاقه به همدردی، علاقه اجتماعی، علاقه مذهبی. در مجموع هدف آموزش را میتوان ایجاد علاقه همه جانبه توصیف کرد، نه معلومات همه جانبه. از این رو مهمترین وظیفه معلم آن است که تاثیر پذیری شاگرد را در جهت شناخت خوبیها و فعالیتهای همه جانبه اش رهنمون سازد؛ به این ترتیب ایجاد علاقه همه جانبه میتواند مترادف با ایجاد شخصیت اخلاقی باشد.[۱۷]

ویلهلم رین آلمانی که تصوری در باره شخصیت آرمانی انسان داشت، عالی ترین هدف تعلیم و تربیت را آن میدانست که هر شاگرد تا سرحد امکان به شخصیت آرمانی نزدیک شود. یعنی آموزش و پرورش در کلیه روابط انسانی شاگردان، نیت نیک، ایثار و فداکاری برای رفاه دیگران، رعایت حقوق دیگران و حاکمیت عدالت و انصاف را نهادینه سازد. رین معتقد بود که هر آموزش و دانشی چنین حاصلی ندارد، بنابرین عمده ترین چیزی که سبب ایجاد شخصیت آرمانی در شاگرد میشود، علاقه و احساس است. علاقه نقش کاتالیزور یا "آسان گر" را به عهده دارد، علاقه و احساس است که به دانش اهمیت شخصی میدهد. راین عقیده داشت که برای ایجاد شخصیت آرمانی در شاگرد لازم است در او اندیشه های ایجاد کنیم که احساساتش را به حرکت در آورد، به گونه ای که با علاقه و اشتیاق مطابق آنها عمل کند؛ یعنی رشته افکار کودکان به وسیله علاقه تربیت شود، به نحوی که قابلیت ارادی پیدا کند.[۱۸]

در فرایند آموزش، ایجاد شخصیت آرمانی در شاگرد نیازمند آن است که اندیشه هایی در او شکل گیرد که احساساتش را برانگیزد و او را با علاقه و اشتیاق به سوی عمل مطابق با آن اندیشه ها سوق دهد. با توجه به دیدگاه راین افکار کودکان باید به گونه ای تربیت شوند که از طریق علاقه، به اراده تبدیل شوند. بنابراین، معلم مسئول و متعهد نباید هرگز از یاد ببرد که برای دستیابی به آموزش مؤثر و نتیجه بخش، باید در شاگردان علاقه

و رغبت راستین ایجاد کند. این علاقه باید بر پایه درستی و صداقت باشد و معلم، به عنوان راهنما، نقش برانگیزاننده داشته باشد؛ به گونه ای که شاگردان با انگیزه درونی و فعالیت خودجوش، به صورت فعال در جریان یادگیری نقش ایفا کنند.

در این راستا، نظریات «فرانز سیزک»، متولد سال "۱۸٦٥" میلادی در اتریش، که از پیشگامان آموزش و پرورش خلاق در قرن نوزدهم بود نیز، جایگاه ویژه ای دارد. وی که همواره بر شناخت توانایی های کودک از طریق فعالیت های خلاق تاکید می ورزید. باور داشت که هر کودکی دارای تمایل و علاقه طبیعی برای بیان احساسات خویش از طریق نوعی ابداع است. او این خلاقیت را ناشی از نیروی اضافی در وجود کودک می دانست که در ابتدا در کارهای فرعی و جانبی صرف می‌شود، اما با افزایش سن و تاثیرپذیری از محیط، این انرژی و در نتیجه خلاقیت کاهش می‌یابد. سپس به تدریج با افزایش سن این نیروی اضافی کاهش می یابد، تا این که سرانجام خلاقیت کودک تحت تاثیر محیط واقع شود. وی عقیده داشت که اعمال نفوذ برای کار خلاق نادرست است، زیرا بهترین کار خلاق زمانی انجام میشود که کودکان به حال خود رها شوند.[۱۹]

بر این اساس، روشن است که مشارکت فعال کودکان در فعالیت های تجربی و عملی ضمن تقویت علاقه و انگیزه، ظرفیت های درونی آنان را شکوفا می سازد و مسیر آموزش را کیفی تر می کند. هرچه کودکان بیشتر در فعالیت های عملی و مشارکتی درگیر باشند و شخصاً تجربه کسب کنند، اعتماد به نفس شان افزایش می یابد، خلاقیت شان پرورش می یابد و به فرآیند یادگیری علاقه مندتر می شوند. این گونه فعالیت ها، نه تنها موجب فراگیری مهارت های لازم برای زندگی می گردد، بلکه آن ها را برای پذیرش مسئولیت های فردی و جمعی در آینده آماده می سازد. در نتیجه، آموزش و پرورش موفق، مبتنی بر برانگیختن علاقه، آزادی در خلاقیت و مشارکت فعال شاگردان است؛ عناصری که همگی در کنار هم، زمینه ساز تربیت انسان های آگاه، خلاق و مسئولیت پذیر خواهند بود.

امروزه اکثر کشورها به ویژه کشورهای صنعتی و پیشرفته در نصاب آموزشی مکاتب، زمینه تدریس عملی و مشارکتی را برای کودکان مهیا کرده اند، تا کودکان ضمن تدریس، فعالیت های آموزشی را با میل و علاقه انجام دهند.

کشورهای نظیر انگلستان، آلمان، چین، امریکا و تعداد دیگری از کشورهای صنعتی در این زمینه ابداعات ویژه ای را عملی کرده اند، تا بتوانند روند آموزش کودکان را بهبود بخشند، و جریان تدریس را با ذوق و علاقه کودک موافق سازند، لذا موضوعاتی را برای آموزش انتخاب کرده اند، که ضمن ایجاد علاقه در کودکان، آنها را وادار به فعالیت و تحرک کنند.

نصاب آموزش و پرورش، در انگلستان تاکید بیشتر بر مکتب در جنگل دارد. این نصاب آموزشی، روشی هیجان انگیز در آموزش محیط زیست است که کودکان را در

تماس منظم و مکرر با محیط بیرون از خانه شان قرار می دهد. رهبران مکتب جنگل، فعالیت هایی را به گروه معرفی می کنند تا علاقه را تحریک کنند و به گروه ایده هایی برای توسعه خود بدهند. مانند: روشن کردن ایمن آتش و مدیریت آتش، آشپزی ساده و نوشیدنی های گرم، مجسمه سازی و نقاشی با استفاده از مصالح جنگلی، داستان هایی با مضامین جهان طبیعی، فعالیت های کاردستی با چوب با استفاده از ابزارهای دستی ساده و منابع طبیعی، مسیرهای بازی طبیعی یا مسیرهای طنابی لانه سازی با منابع طبیعی یا چادرهای برزنتی، سطل و ابزار حفاری برای بازی با خاک و گِل. بازی هایی برای افزایش آگاهی زیست محیطی. با گذشت هفته ها و آشنایی کودکان با فضای باز، آنها تشویق می شوند که بازی خود را آغاز کنند و ایده ها را با سرعت خودشان پرورش دهند. مزایایی که مکتب جنگل به کودکان دارد رشد عاطفی، اتکا به نفس و استقلال را تشویق می کند و به شرکت کنندگان اجازه می دهد مسئولیت یادگیری و توسعه خود را بر عهده بگیرند. تشویق پروژه های ابتکاری کودک که با حمایت حساس بزرگسالان ادامه می یابد، رشد جامع و فردی را در کودکان ارتقا می دهد. حس احترام و مراقبت از طبیعت و افزایش دانش و درک کودکان از طبیعت را ایجاد می کند. قدرت و استقامت بدنی از طریق دسترسی منظم به محیط های متنوع و چالش برانگیز را بهبود می بخشد. مهارت های عملی، هماهنگی و چابکی از طریق استفاده از ابزارها و منابع طبیعی برای ساخت مصنوعات منتخب را افزایش می دهد. به ایجاد مهارت های شخصی و اجتماعی و ایجاد روابط در زمینه های زندگی واقعی کمک می کند. شرکت کنندگان باید تشویق شوند تا تجربیات خود را از طریق نوشتن، داستان سرایی و تصاویر در محیط آموزشی خود منتقل کنند. دانش و اشتیاق خود را در مورد این برنامه در خانه افزایش دهند، زیرا کودکان، مشتاق نشان دادن مهارت های خود هستند و اعضای خانواده را به حضور در فضای باز تشویق می کنند.[۲۰]

در آلمان موضوع شاد بودن مکتب مورد توجه است که هدف آن، ترویج مهارت های زندگی، شادی در زندگی و رشد شخصیت و اجرای این موارد در زندگی روزمره مکتب بوده و همچنان نیز هست. این برنامه آموزشی ابتدا توسط فریتز شوبرت در سال "۲۰۰۹" در مکتب ویلی هلپاخ مورد آزمایش قرار گرفت، اما به همین یک مکتب محدود نشد، بلکه در بسیاری از مکاتب دیگر در آلمان و اتریش نیز معرفی گردیده است. هدف اصلی مکتب شاد، آماده سازی دانش آموزان برای یک زندگی موفق است. رهبران این گونه مکاتب باورمند هستند که شاگردان شاد کمتر بحث می کنند، خلاق تر هستند، راحت تر یاد می گیرند و می دانند چه چیزی واقعاً در زندگی مهم است. هم چنان موضوع مکتب شادی، طیف متنوعی از تجربیات را ارائه می دهد که تاثیر مفید جسمی و روحی دارند و از نظر فکری تحریک کننده هستند و منجر به بینش های جدید و نیات خوب می شوند. به عنوان مثال، دانش آموزان یاد می گیرند که چگونه بر موانع روانی و جسمی غلبه کنند، گروه را به عنوان منبع قدرت بشناسند و از طریق آموزش ذهنی خود را انگیزه دهند یا آرام کنند. برای اطمینان از روند آموزش، شاگردان مشاهدات خود را در دفترچه های خود ثبت می کنند. این موارد همچنین شامل تجربیات روزمره، اهداف و پروژه های خودشان می شود.

سپس این سوابق، پایه و اساس نمرات آنها را تشکیل می دهند. کودکان و نوجوانان یاد می گیرند که بین دلایل خوب و به ظاهر خوب برای شاد بودن تمایز قائل شوند. آنها یاد می گیرند که مسئولیت خود، همنوعان خود و طبیعت را بر عهده بگیرند. آنها همچنین یاد می گیرند که زندگی نه تنها از لحظات شادی تشکیل شده است، بلکه ما را به چالش می کشد و هر بحرانی فاجعه نیست. روی هم رفته، موضوع مکتب شاد، با این هدف مطرح شده است که نشان دهد مکتب لزوماً نباید تلخ باشد، بلکه می تواند واقعاً سرگرم کننده باشد.[۲۱]

این متن اولین بار در مجله "Erwachsenenbildung" از طرف دکتر ارنست فریترز شوبرت منتشر شد.

یاد گیری مبتنی بر پروژه (PBL)یک روش تدریسی است که معلمان یادگیری را برای شاگردان زنده می کنند. نصاب آموزشی امریکا بیشتر بر این روش متکی است. در این روش، دانش‌آموزان در یک دوره زمانی طولانی از یک هفته تا یک ترم، روی یک پروژه کار می کنند که آنها را درگیر حل یک مشکل در دنیای واقعی یا پاسخ به یک سوال پیچیده می کند. آنها دانش و مهارت های خود را با ایجاد یک محصول عمومی یا ارائه برای مخاطبان واقعی نشان می دهند. در نتیجه، دانش آموزان دانش محتوایی عمیقی را در کنار مهارت های تفکر انتقادی، همکاری، خلاقیت و ارتباطات توسعه می دهند. یادگیری مبتنی بر پروژه، انرژی خلاقانه و مسری را در بین شاگردان و معلمان آزاد می کند.[۲۲]

برنامه های آموزشی در چین بیشترین توجه را به آموزش هوش مصنوعی کرده است. گزارشی که توسط تیم ردیابی هوش مصنوعی در دهم مارچ سال "۲۰۲۵" منتشر شده نشان می دهد که چین از ابتکاری پیشگامانه برای اجباری کردن آموزش هوش مصنوعی برای همه دانش آموزان مکاتب ابتدایی و متوسطه خبر داده است که از اول سپتامبر "۲۰۲۵" در سراسر کشور آغاز می شود. این اقدام با افزایش استفاده عمومی از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی مانند ChatGPT صورت می‌گیرد که تقاضای حیاتی برای نیروی کار ماهر و نوآور را به دنبال دارد. علاوه بر این، آزمایش بزرگ چین در آموزش هوش مصنوعی با ادغام سیستم های تدریس تطبیقی و یک چارچوب جامع برنامه درسی که بر مهارت های فنی و آموزش اخلاقی تاکید دارد، فراتر از آموزش سنتی در صنف درس است. در دوره ابتدایی: فعالیت های عملی، مفاهیم بنیادی هوش مصنوعی مانند برنامه نویسی پایه و رباتیک را معرفی می کنند، در حالی که دانش آموزان کوچک تر بر یادگیری حسی و تجربی برای برانگیختن حس کنجکاوی تمرکز می کنند. در دوره متوسطه: کاربردهای عملی هوش مصنوعی در زندگی روزمره از جمله تحلیل داده ها و حل مسئله، مورد تاکید قرار می گیرد تا به شاگردان در درک و به کارگیری فناوری کمک کنند. و در دوره لیسه: کاربردهای پیشرفته هوش مصنوعی، پروژه های نوآوری و ملاحظات اخلاقی هسته اصلی را تشکیل می دهند و دانش آموزان در ایجاد پروژه و کاربردهای پیشرفته مشارکت می کنند تا هم مهارت فنی و هم تفکر نوآورانه را پرورش دهند. نظام آموزشی چین بر این باور است که هدف از مواجهه زودهنگام با هوش

مصنوعی، پرورش نسلی ماهر در فناوری های نوظهور، افزایش آمادگی نیروی کار، مهارت های دیجیتال و توانایی های حل مسئله برای برآوردن تقاضای آینده چین برای استعدادهای نوآور است. این رویکرد همچنین بر آموزش اخلاقی و پرورش تفکر انتقادی و روحیه نوآوری تاکید دارد. برنامه های درسی با ادغام اخلاق از طریق مدل یادگیری «معلم-دانش‌آموز-ماشین» بر استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی تاکید دارند. این روش نه تنها مهارت فنی را پرورش می دهد، بلکه رویکردی انسان محور را نیز پرورش می دهد که خلاقیت، کنجکاوی و ارزش های اخلاقی شاگردان را پرورش می‌دهد.[۲۳]

به همین ترتیب، تمامی کشورهای صنعتی به انحای مختلف برای پیشرفت آموزش و پرورش اجتماعی، کوشش های فراوانی انجام می دهند و در تلاش اند تا کودکان را به طرق گوناگون به درس و تعلیم علاقه مند سازند و زمینه پیشرفت های فردی و جمعی آنان را فراهم آورند. در این مسیر، علاوه بر فراهم کردن امکانات آموزشی و به کارگیری شیوه های نوین تدریس، استفاده از روش های انگیزشی همچون تشویق از اهمیت ویژه ای برخوردار است. تشویق به عنوان رایج ترین و موثرترین شیوه ایجاد علاقه در هر دو نوع تدریس سنتی و مدرن شناخته می شود. هر قدر کودک به دلیل رفتار درست، فعالیت های سالم و تلاش درسی اش مورد تشویق مناسب اجتماعی قرار گیرد، به همان اندازه پیشرفت سریع تری خواهد داشت و این امر تاثیرات مثبتی بر شخصیت او خواهد گذاشت؛ چرا که فرایند تشویق، سیستم انگیزشی کودک را تحریک کرده و احساس خوشی و اعتماد به نفس در او ایجاد می کند. طبعاً آن نوع تشویق سازنده و مفید است که مناسب و در حد فعالیت کودک باشد، تا اثرات مطلوب و مفیدی را به بار آورد و باعث پیشرفت کودک گردد. اگر تشویق بی مورد و یا زیاده از فعالیت کودک باشد، نه تنها اثرات مثبت ندارد، بلکه کودک را مغرور و خود پسند و متوقع بار می آورد.

باید دانست که تشویق شاخصه های گوناگونی دارد؛ تشویق یا پاداش در مواردی به کار میرود که رفتاری دلخواه از فرد سر بزند و بخواهیم که آن رفتار باز هم تکرار شود و به صورت عادت درآید.

غزالی عالم جهان اسلام در رابطه به تشویق کودک میگوید:" پس هر گاه که از كودك خويى نيك و كارى ستوده ظاهر شود بايد كه براى آن وى را گرامى دارد، و پاداش دهد بدانچه شاد گردد، و ميان مردمان بستايد".[۲۴]

ابن سینا در باره تشویق می گوید:« استاد پیش از شروع تعلیم باید ذوق و قریحه شاگرد را بسنجد و هوشش را بیازماید و مطابق ذوق و استعدادش برای وی از هنرها و صنایع انتخاب نماید و پس از آن که یکی از هنرها و صناعات را برای شاگرد برگزید از اندازه میل و رغبت شاگرد نسبت به آن اطلاع حاصل کند.» [۲۵]

تشویق عاملی ترغیب کننده است. کودکی که مورد تشویق قرار می گیرد، از فعالیت

خود احساس رضایت می‌کند و همین رضایت خاطر سبب می شود که کودک احساس خستگی و بی علاقگی نکند و اراده اش برای ادامه فعالیت ها مستحکم تر و قوی تر شود.

روان شناسان تربیتی معتقدند که تشویق باعث ایجاد اعتماد به نفس در کودک می شود و استعداد های نهفته او را بیدار می کند. همچنین، کودک را از بدبینی و ناامیدی نجات داده و امید به زندگی را در او پرورش می دهد. تشویق به کودک احساس ارزشمندی می بخشد و از نظر اخلاقی و عاطفی، تعادل روحی او را تقویت می کند. افزون بر این، تشویق موجب ایجاد رغبت، دل‌گرمی و نشاط در کودک شده، او را به حرکت و تلاش بیشتر واداشته و اعتماد به نفس او را افزایش می دهد.

در کنار تشویق، تنبیه نیز از دیرباز مفهومی همیشگی در محیط مکتب بوده است. مربیان و روان شناسان آموزش و پرورش، همان طور که درباره تشویق و اثرات مفید آن تحقیقات گسترده ای انجام داده‌اند و استفاده از روش های تشویقی را در آموزش و پرورش کودکان ضروری دانسته اند، در زمینه تاثیرات تنبیه بر روح و جسم کودک نیز پژوهش های وسیعی انجام داده و تنبیه های جسمی و روانی را محکوم کرده‌اند.

آن گونه که تشویق، نقش مهمی در تقویت رشد و شخصیت کودک ایفا می کند و او را در مسیر اعتدال قرار داده و به شکل گیری شخصیتی سالم کمک می کند. در مقابل، تنبیه تاثیرات مخربی دارد و می تواند باعث دلسردی و بی علاقگی کودک نسبت به روند آموزشی شود.

تنبیه احساسات منفی و ناخوشایندی ایجاد می کند که نه تنها ممکن است صدمات جسمی به همراه داشته باشد، بلکه آثار زیان باری بر شخصیت و روان کودک نیز بر جای می گذارد. از مهم ترین پیامدهای منفی تنبیه اختلال در رشد طبیعی کودک و شکل‌گیری شخصیتی پرتوقع، پرخاشگر و طلبکار است. کودکی که تحت تنبیه و خشونت قرار می گیرد، احساس حقارت و خودکم بینی می کند و در مواجهه با مشکلات، توانایی مقابله موثر را از دست می دهد. تنبیه موجب ترک همیشگی رفتار نامطلوب نمی شود، بلکه احساس خشم و خشونت را در کودک افزایش می دهد. همچنین، او را به دروغ گویی، حیله گری و ریاکاری سوق داده و سبب ترس، خودآزاری، دیگرآزاری، لجبازی، گوشه گیری، کندذهنی و در نهایت، بی ارادگی در کودک می شود.

در جوامع گذشته تنبیه یا خشونت امری متداول بود، و در مورد عموم زیر دستان اجرا می شد، به ویژه در مورد غلامان، بردگان و ضعفا، و زنان و کودکان نیز از رفتار خشونت آمیز مصئون نبودند.

در نظام تعلیم و تربیت سنتی نیز تنبیه صورت رسمی و قانونی داشت و یک شیوه معمول آموزشی بود. و مربیان از انواع تنبیه بخاطر کنترول و نظارت عمیق بر کودکان استفاده می کردند.

بیشتر مربیان غربی و شرقی صحنه های از بی رحمی و رفتار وحشیانه معلمان زمان خویش را در آثار شان به وضوح نقل کرده اند.

در جوامع اسلامی نیز، هرچند دانشمندان مسلمان درباره حدود تشویق و تنبیه در محیط های آموزشی و تربیتی دیدگاه های متعددی ارائه کرده اند، بااین حال، در مکتب خانه های اسلامی طی قرون متمادی، تشویق و تنبیه به ویژه در مورد کودکان، اغلب به شیوه ای اجرا می شد که مطابق با روش های رایج آن دوران بوده و بر خشونت های جسمی و روحی شدید استوار بود.

غزالی عالم معروف مسلمان در رابطه به نوعیت رفتار مربی با کودک می گوید:" بر معلم کودک است که کودکان را به بیم و ترغیب تادیب کند نه به تعذیب". وی در رابطه به کودکی که مرتکب اشتباه گردیده، چنین ابراز عقیده می کند:" اگر کودک خطایی کند، یک بار دوبار نادیده انگارد تا سخن خوار نشود. خاصه که پنهان دارد، چه اگر بسیار گفته آید با وی دلیر شود و آشکارا کند."[۲۶]

خواجه نصیرالدین طوسی نیز این رویه را تغافل معنی کرده می گوید: تغافل از اولین خطاهای کودک است، گاه طفل برای اولین بار مرتکب خلافی میشود، اولیا و مربیانش از آن آگاه شده ناراحت می شوند و به فکر مواخذه و توبیخش می افتند، اما مصلحت تربیت اقتضا میکند که تغافل نموده، خود را نا آگاه جلوه دهند و آن خلاف را آشکار نکنند و شخصیت کودک را در هم نشکنند، تا او احساس بی آبرویی نکند و در عمل ناروای خود جری و جسور نگردد.[۲۷]

ابن خلدون نیز در رابطه به رفتار خشن مربی در جریان آموزش به کودک می گوید:" تندخویی و فشار در آموزش برای شاگرد زیان بخش است به ویژه در ملکه استعداد خردسالان و نوآموزان تاثیرات بد می بخشد و هر یک از دانش آموزان یا غلامان یا خدمتکاران به این شیوه ستم و زور پرورش یابند، زور و ستم بر آنان حمله ور میشود و انبساط نفس را در تنگنا قرار می دهد و نشاط آنان را از میان می برد و ایشان تنگخو بار می آیند و نشاط خود را از دست می دهند و حال آنان را به تنبلی می خواند و وادار به دروغ و خیانت می کند و دروغ وخیانت عبارت از تظاهر به جز چیزی است که در دورن انسان می باشد از بیم آن که مبادا مورد دست درازی و ستمگری و زور گویی واقع شود. بدین سبب سزا است که معلم نسبت به دانش آموز و پدر نسبت به فرزند خود در امر تادیب روش استبداد پیش نگیرند."[۲۸]

ابن سینا نیز عبارتی دارد حاکی از اینکه هدف از تنبیه، ترساندن و باز داشتن از عمل خلاف و به اصلاح آوردن کودک است و مقصد آن نیست که کودک مورد زجر و شکنجه واقع شود. به عقیده بن سینا تنبیه و مجازات که یکی از عوامل بازدارنده است، به جهت هشدار متخلف به انحراف و جلوگیری از تکرار آن قابل توصیه بوده است.[٢٩]

صاحب نظران و مربیان عرصه آموزش و پرورش در رابطه به انتقاد، سرزنش و تنبیه بیش از اندازه و اثرات مخرب آن در روند تعلیمی و تربیتی کودکان در هر زمان و مکانی رفتار خشونت آمیز والدین و مربیان را با کودکان مورد ارزیابی قرار دادند، تا بتوانند بر بنیاد تجربیات حاصله راه کار مناسبی را جهت رسیدن به اهداف آموزشی ایجاد کنند، تا جواب گوی سیستم آموزش و پرورش معاصر باشد؛ به طوری که اثرات مخرب خشونت بر روح و روان و جسم کودک بروز نکند.

مربیان آموزش و پرورش در طول قرن های متمادی با تحقیقات فراوان به این نتیجه رسیدند که در شیوه های نوین آموزشی، تنبیه، انتقاد، سرزنش و توهین ناکارآمد بوده و اثرات مخرب روحی، روانی و جسمی را در وجود کودکان به بار می آورد.

یکی از مربیان روان کاو که در رابطه به اثرات مخرب تنبیه تحقیقاتی را انجام داده بود، میشل دو مونتنی مربی فرانسوی بود که در قرن شانزدهم می زیست. به عقیده او تنها اثری که از عمل تنبیه با شلاق بالای کودک به دست می آید، سرسختی و لجاجت تنبیه شده و یا تخدیر روح او مبنی بر بی اعتنایی ولا ابالی گری است. میشل دو مونتنی در مجموعه «جستارها» به اهمیت استفاده درست و انسانی از تنبیه در فرایند تربیت اشاره می کند. او معتقد است که تنبیه نباید صرفاً برای ایجاد ترس یا زورگویی به کار رود، بلکه هدف اصلی آن اصلاح رفتار و رشد شخصیت فرد است. به باور مونتنی، تنبیه باید متناسب با خطا و با رعایت عدالت و احترام به فرد انجام شود تا بتواند تأثیر مثبت و ماندگار داشته باشد. تنبیه های سختگیرانه و ظالمانه را او باعث ایجاد نفرت و مقاومت می داند که در نهایت نتیجه تربیتی معکوس خواهد داشت. به همین دلیل، مونتنی بر ضرورت درک و توجه به ویژگی های فردی شاگرد تاکید می کند وی همچنان تاکید دارد که روش های تربیتی باید بر پایه احترام و شناخت عمیق فرد بنا گردد.[٣٠]

ژان ژاک روسو که تحقیقات گسترده ای در رابطه به شیوه های آموزشی کودک انجام داده است، در کتاب روانشناسی رشد و پرورش کودک می نویسد: تنبیه بدنی و تعیین جریمه و تکالیف شاق، ریشه درد را خشک نمی کند، بلکه علایم درد را تسکین می دهد. *وی* از مخالفان سر سخت تنبیه بدنی است و معتقد است که: ذات انسان ها اساساً خوب است، اما به سبب تمدن به انحراف کشیده می شود. نباید برای اصلاح کودك به تنبیه او متوسل شد؛ زیرا طبیعت برای هر عملی مجازاتی را پیش بینی کرده است. کودکی که با عجله می دود و به زمین می خورد و پایش زخم می شود، این خود تنبیه است. بنابراین می توان *روسو* را قایل به مجازات طبیعی دانست. او می گفت: طبیعت برای تنبیه بدن

وسایل کامل دارد که نباید هرگز از آن جلوگیری کرد. اگر طفل می خواهد راه برود، نباید او را مجبور به توقف کرد، و اگر خواست توقف کند، نباید او را به راه رفتن مجبور ساخت. روسو باور دارد که اگر اشتباهات و خطاهای ما سبب نشود که کودکان از آزادی سوء استفاده کنند هرگز کار بیهوده ای را انجام نخواهند داد تا مورد تنبیه و مجازات قرار گیرند.[۳۱]

یکی دیگر از فیلسوفان بلند پایه جهان برتراند راسل متولد سال "۱۸۷۲" میلادی در انگلستان بود. وی ازجمله مربیان و متفکرین مسائل اجتماعی و آموزش و پرورش است که در مورد ضررهای ناشی از تنبیه کودکان نظریات مطلوبی را ارائه داده است. راسل می گوید: تنبیه بدنی به هیچ وجه صحیح نیست چه شاید کودک به علت درد ابتدا ناراحت شود ولی بعد هیچ اهمیت نمی دهد. این کار حس خشونت و قساوت را در کودک رشد می دهد و کودک نتیجه می گیرد که با زور بدنی و آزار دیگران میتوان در زندگی موفق شد و قدرت به دست آورد. تنبیه و زدن کودک صرف اعتماد کودک را از والدین و معلم کم می کند.[۳۲]

از دیگر بنیانگذاران تعلیم و تربیت نوین بدون شک آنتوان سیمونوویچ ماکارنکو روسی متولد" ۱۸۸۸" میلادی بود که زندگی خود را صرف تربیت کودکان و نوجوانان گستاخ بزهکار کرد و از ایشان مربیانی تربیت کرد که سرپرستی او را بعدها عهده دار شدند. وی با وجودی که آموزش و پرورش نوجوانان خلاف کار را بر عهده داشت، هیچ گاهی در روند تعلیمی و تربیتی اش از تنبیه بدنی استفاده نکرد.[۳۳]

روان شناسان، آموزگاران و برنامه ریزان آموزشی در طول دهه ها به بررسی تاثیرات تشویق و تنبیه در فرایند تعلیم و تربیت پرداخته اند. یافته های آن ها نشان می دهد که تشویق و تنبیه در حد انجام فعالیت و عملکرد کودک مطلوب است و بیشتر از آن جایز نیست. کودک با تشویق به جا و مناسب با فعالیت هایش، بهتر و سالم تر پرورش می یابد. تشویق، احساس خوشایندی در ذهن و روان کودک ایجاد می کند و او را برمی انگیزد تا رفتارهای مطلوب خود را تکرار کند. تشویق، نیرویی درونی در کودک به وجود می آورد که او را به سمت پیشرفت، تلاش و خودباوری سوق می دهد. کودکی که در فضای امن، آزاد و تشویق آمیز رشد می کند، نه تنها توانایی هایش را بهتر بروز می دهد، بلکه با انگیزه ای درونی در مسیر موفقیت گام برمی دارد. تشویق به موقع، صادقانه و متناسب با رفتار کودک، یکی از کلیدهای طلایی در تربیت نسل آینده ای پویا، متعهد و سازنده به شمار می رود.

برای ساختن جامعه ای سالم و افرادی خلاق، درستکار، مستعد و بانشاط، ضروری است که کودکان در انجام اعمال و انتخاب های خود آزادی داشته باشند و در برابر رفتارهای مثبت و سازنده شان مورد تشویق قرار گیرند. زیرا تشویق به موقع و سازنده، زمینه ساز شکوفایی خلاقیت، تقویت اعتماد به نفس و پرورش شخصیت سالم در وجود

آنان خواهد بود. در مقابل، تنبیه های زیاده از حد و نامناسب با سن و درک کودک، نه تنها هیچ گاهی بر اصلاح کودک موثر نیستند، بلکه می توانند آسیب های جبران ناپذیری بر شخصیت و سلامت روان کودک وارد کنند.

به باور برتراند راسل دلیل رفتار بد کودک، خود بزرگترها است. پس اگر کودکی مرتکب اشتباه می گردد یا مثلا با دوستانش بد رفتاری می کند باید جهت تنبیه کردن، کودک را به مدتی از هم بازی شدن با دوستانش محروم کرد. این مجازات در حد عمل کودک است و بیشتر از این مناسب نیست.[۳۴]

روان شناسان معتقد هستند که تنبیه تاثیر ماندگار بر عمل کودک ندارد، بلکه کوتاه مدت است، پس از آنکه وابسته گی های تنبیهی از میان رفتند، رفتار تنبیه شده ظاهر می گردد. تنبیه صدمه زدن به دیگران را توجیه می کند و یك پاسخ نامطلوب را جانشین پاسخ نامطلوب دیگر می کند و ترس حاصل از تنبیه را به سایر موارد زندگی تعمیم می دهد. تنبیه صرفاً نشان می دهد چه کاری را نباید انجام داد، اما هیچ گونه آموزش و آگاهی به کودک ارائه نمی دهد. که این دیدگاه ناشی از غفلت از اصول صحیح تنبیه است.

در نتیجه کودکان نباید در معرض تنبیه های خشن روحی و جسمی قرار بگیرند، زیرا این نوع تنبیه تاثیرات مخربی بر جسم و روان آنان بر جای می گذارد. با پرهیز از چنین روش هایی، کودکان آینده ساز می توانند در مسیر صحیح تربیت اجتماعی حرکت کرده و زمینه ساز آینده ای روشن برای جامعه باشند، که در نهایت منجر به رشد، ترقی و توسعه پایدار گردند.

مأخذ:

۱- داوود زهدی، رشد شخصیت کودک، ناشر انتشارات ریاست کودکستان ها کابل، سال ۱۳۶۴، صفحه ...
۲- برتراند راسل، آموزش و زندگی بهتر، ترجمه ناهید فخرایی، ناشر انتشارات جامی، سال ۱۴۰۲، صفحه ۱۲۸
۳- داوود زهدی، رشد شخصیت کودک، ناشر انتشارات ریاست کودکستان ها کابل، سال ۱۳۶۴، صفحه ...
۴- برتراند راسل، آموزش و زندگی بهتر، ترجمه ناهید فخرایی، ناشر انتشارات جامی، سال ۱۴۰۲، صفحه ۵۳
۵- برتراند راسل، آموزش و زندگی بهتر، ترجمه ناهید فخرایی، ناشر انتشارات جامی، سال ۱۴۰۲، صفحه ۱۲۲
۶- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۱۱۰
۷- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه۳۳
۸- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۴۰
۹- **نشانی اینترنتی سایت آپارات:** www.aparat.com
۱۰- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۷۶
۱۱- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۱۲۴
۱۲- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۹۹
۱۳- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲ صفحه۱۲۴

۱۴- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه۶۸
۱۵- هنری لوکاس، تاریخ تمدن از کهن ترین روزگار تا سده ما، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، جلد اول، سال نشر ۱۳۷۲، چاپ موسسه کیهان ایران، صفحه ۱۵۸
۱۶- علی ستاری فصل نامه علمی و پژوهشی دانشگاه قم، سال چهاردهم، شماره اول
۱۷- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۴۷

۱۸- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۴۷

۱۹- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۹۸

۲۰- منبع: سایت Sussex Wildlife Trust، صفحه برنامه Forest School، https://sussexwildlifetrust.org.uk/what-we-do/environmental-education/forest-school/forest-school-programme

۲۱- عنوان: Schulfach Glück
نویسنده: Fritz-Schubert- Instituut
تاریخ انتشار: بدون تاریخ مشخص (n.d)
تاریخ دسترسی: ۳ جون ۲۰۲۵
آدرس وبسایت:
https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck

۲۲- **PBLWorks. «یادگیری مبتنی بر پروژه چیست؟» بازیابی‌شده از https://www.pblworks.org/what-is-pbl**

۲۳- عنوان مقاله: China Mandates AI Education Nationwide by ۲۰۲۵, with Beijing Leading Early Implementation
نویسنده: The AI Track Team
تاریخ انتشار: ۱۰ مارس ۲۰۲۵
منبع: The AI Track
لینک: https://theaitrack.com/china-mandates-ai-education/

۲۴- محمد بن محمد غزالی، احیاعلوم الدین، ترجمه مویدالدین محمد خوارزمی به کوشش حسین خدیو جم، دبع مهلکات صفحه ۱۵۱

۲۵- فیلسوف شیخ الرئیس ابوعلی سینا، ابن سینا و تدبیر منزل، ترجمه محمد نبی زنجانی، چاپخانه ایران ۱۳۱۹، صفحه ۴۸

۲۶ ابوحامد امام محمد غزالی طوسی، کیمیای سعادت،جلد دوم، ربع مهلکات، به کوشش حسین خدیو جم، صفحه ۲۸

۲۷- سلطان الحکماوالمحققین خواجه نصیر الدین طوسی، اخلاق ناصری، انتشارات علمیه اسلامیه، صفحه ۱۸۴

۲۸- عبدالرحمان بن خلدون، مقدمه این خلدون، ترجمه محمد پرورین گنابادی، جلد دوم، سال نشر ۱۳۹۰، نشر الکترونیک، صفحه ۳۲۶

۲۹- فیلسوف شیخ الرئیس ابوعلی سینا، ابن سینا و تدبیر منزل، ترجمه محمد نبی زنجانی، چاپخانه ایران ۱۳۱۹، صفحه ۴۴

۳۰- منبع: ویکی‌پدیای فارسی. (۱۴۰۴). میشل دو مونتنی. بازیابی شده در ۳۱ اردیبهشت ۱۴۰۴، از https://fa.m.wikipedia.org/wiki/میشل_دو_مونتنی

۳۱- ژان ژاک روسو، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه منوچهر کیا، انتشارات گنجینه تهران، تاریخ نشر ۱۳۶۶،صفحه ۹۸
۳۲- برتراند راسل، آموزش و زندگی بهتر، ترجمه ناهید فخرایی، ناشر انتشارات جامی، سال ۱۴۰۲، صفحه ۹۸
۳۳- امان اله صفوی، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، ناشر انتشارات رشد تهران، سال چاپ ۱۳۶۶، صفحه ۱۰۸
۳۴- برتراند راسل، آموزش و زندگی بهتر، ترجمه ناهید فخرایی، ناشر انتشارات جامی، سال ۱۴۰۲، صفحه ۹۴

نگاهی به آموزش و پرورش در سطح جهان

مسئولان آموزش و پرورش در طول سالیان متمادی، با درک و پیگیری نظریات روان شناسان و مربیان تعلیم و تربیت، گام های موثری در بهبود نظام آموزشی برداشته و سرمایه های هنگفت مالی و فکری را در جهت ارتقای سطح آموزش و پرورش اجتماعی صرف کردند. بیشترین توجه به صرف هزینه ها در عرصه آموزش و پرورش پس از جنگ های جهانی اول و دوم احساس شد؛ در این زمان جهانیان با عبور از جنگ های ویرانگر که سبب بربادی جوامع و نابودی تعدادی زیادی از انسان های بی گناه گردیده بود، به شدت نیاز به تربیت صحیح انسانی و آموزش موثر اجتماعی را احساس کردند و در جستجوی راه کارهای موثر آموزشی شدند تا نسلی را تربیت کنند که از تبعیض ها و خشونت های اجتماعی دور بوده برای رفاه و آبادی جامعه تلاش کند.

انگلستان از جمله کشورهای بود که بیش از سایر نقاط جهان اشتیاق به باز سازی نظام آموزش و پرورش داشت. در سال "۱۹۱۶" میلادی در انگلستان نامه ای در نشریه تایمز چاپ شد؛ در آن نامه آمده بود که انگلستان از شروع جنگ تا آن زمان از فقدان مسئولان و مجریانی که دانش و نگرش علمی داشته باشند، و بطور کلی از نقصان علم رنج برده است. این نامه بحث های گسترده ای را درباره محتوای برنامه های آموزشی در مقطع متوسطه برانگیخت و در نهایت، به توافق عمومی درباره لزوم ایجاد یک نظام آموزشی جامع و همه جانبه برای این دوره منجر شد. در این نامه پیش بینی شده بود که این نوع آموزش، برخلاف نظام های قبلی، توانایی های انسانی را در تمامی ابعاد پرورش داده و از خطر تک بعدی شدن افراد که ناشی از آموزش های صرفاً تخصصی است جلوگیری می کند. همچنین، در این نامه پیشنهاد شد که دروس جدیدی به برنامه آموزشی افزوده

شوند، ازجمله علوم تجربی، زبان های خارجی، تاریخ، جغرافیا و زبان ملی. علاوه بر این، کمیته ای مأمور شد تا به مسئله آموزش نوجوانان و شرایط استخدامی آنان پس از جنگ رسیدگی کند. بر اساس مصوبه این کمیته، نوجوانان چهارده تا هجده ساله موظف شدند که به صورت روزانه و نیمه وقت، آموزش های مستمر را بگذرانند؛ تربیت بدنی، آموزش عمومی و آموزش حرفه ای سه حوزه اصلی آموزش ها بودند.[۱]

برنامه های بهسازی آموزشی در آلمان نیز زمانی شروع شد که آلمان به مدت چهار سال در گیر جنگ بی سرانجام بود و در نیمه دوم آن تقریبا بخش عمده ای از جمعیت این کشور در گرسنگی به سر میبردند؛ وضعیت خراب اقتصادی و سیاسی آلمان زنگ بیداری را برای آلمان به صدا در آورد. وجود نابسامانی های ناشی از جنگ و مسایل اجتماعی به این عقیده عمومی منجر شد که باید جامعه آلمان از نوساخته شود و در این میان نوسازی آموزش و پرورش بر همه چیز مقدم بود. در آلمان رفاه نوجوانان در سال "۱۹۲۳" میلادی به تصویب رسید. این قانون دستگاه های دولتی را ملزم ساخت تا برای تامین سلامت جسمی، پرورش اخلاق و توانایی حرفه ای، مراقبت از کودکان نیازمند، جلوگیری از استثمار کودکان و حفظ سلامت مادران و کودکان برنامه ریزی کنند و مهمترین هدفش هم گسترش و تنوع آموزش متوسطه و تغییر نظام تربیت معلم، تجدید حیات فرهنگی، جبران شکست روانی ناشی از جنگ بود؛ هم چنان در تمام مکاتب آلمان تاکید بر احیای فرهنگ آلمانی نهاده شد، تا شاگردان ابتدایی و متوسطه با کسب دانش در زمینه های اجتماعی، سیاسی و فعالیت های اقتصادی برای کشور خود ارزش قایل شوند.[۲]

اشتیاق به بازسازی نظام آموزش و پرورش که از ویژه گی های دوران جنگ جهانی اول و پس از آن بود، به امریکا نیز سرایت کرد؛ در آن جا کمیسیون ویژه ای برای تغییر نظام آموزش متوسطه تشکیل شد. این کمیسیون در گزارش خود خواستار نظامی شده بود که قابلیت جوانان را در تمام زمینه های زندگی فردی و اجتماعی تعالی بخشند. اهداف اصلی اش هم عبارت از آموزش بهداشت، تسلط کامل در مهارت های خواندن، نوشتن، حساب کردن، زندگی سالم خانوادگی و شهروندی و استفاده درست از اوقات فراغت و اخلاق بود.[۳]

با توجه به نوعیت حکومت های که در کشورهای آسیایی حاکم بود، و سلطه ای را که کشورهای اروپایی در تعداد بیشتری از کشورهای آسیایی حفظ کرده بودند، نظام تعلیمی و تربیتی این کشورها پس از جنگ های جهانی دچار تغییر و تحول اساسی نگردید و جریان آموزشی کماکان بر سنت قدیم جاری بود. دولت مردان آسیایی در عرصه تعلیم و تربیت بودجه چندانی را اختصاص ندادند و روند آموزشی را طبق عرف و سنت حاکم بر جامعه پسندیدند. گرچه آموزش های رسمی کم و بیش در بعضی از کشورها رونق گرفت و تعداد معدودی مکاتب رسمی و مدرن در کلان شهرهای آسیایی و بیشتر توسط کشورهای اروپایی ایجاد گردید، اما آموزش های سنتی هم چنان جایگاه خودش را حفظ داشت و نوعیت آموزش و پرورش جوامع آسیایی طبق روال عمومی این جوامع به آموزش کودکان

پسر توجه داشت و دختران مطابق باور عرفی جامعه ها کمتر از امکانات تعلیمی و تربیتی بهره مند گردیدند.

جاپان از جمله معدود کشورهای آسیایی بود که در روند جهانی شدن آموزش، گام های موثری برداشت و در نظام آموزشی بعد از جنگ دوم جهانی تغییراتی بنیادی را ایجاد کرده، سیستم آموزشی اش را متحول کرد. نظام تعلیمی جاپان انجمنی تحت عنوان اصلاحات آموزشی دایر کرد. نخستین اقدام قابل ملاحظه انجمن یاد شده تهیه اصول اساسی موجود ملی جاپان بود که در سال "۱۹۳۷" میلادی به صورت کتابچه ای نشر یافت، در این کتابچه شرح ملیت و فلسفه رسمی جاپان "سینتو" برای معلمان و شاگردان نوشته شده بود؛ سینتو بر آیین ها و اعتقاداتی بود که جاپانی ها بر اساس آن جشن های ملی بر پا میکردند و از آن طریق هویت مشترک خود را پاس میداشتند. اصول اساسی از طریق کتاب های درسی مکاتب شدیداً تقویت میشد. تحلیلی که از تغییرات کتب درسی اخلاق دوره ابتدایی از سالهای "۱۹۰۳" میلادی تا "۱۹٤۱" میلادی به عمل آمده بود، رشد فزاینده ملیت گرایی را که در سال "۱۹٤۱" میلادی به اوج رسیده بود، نشان میداد؛ حدود چهل در صد موضوعات درسی به وطن پرستی مربوط میشد.[۴]

هم چنان که روند تعلیم و تربیت در دهه های پس از جنگ جهانی در بیشتر کشورهای آسیایی به گونه راکد و سنتی وجود داشت، در کشورهای افریقایی نیز از کیفیت چندانی برخوردار نبود، و تحولی اساسی در مسیر آموزش و پرورش کشورهای افریقایی ایجاد نگردید. زیرا بیشتر کشورهای افریقایی تحت سلطه اروپاییان قرار داشتند و نظام تعلیمی کشورهای افریقایی به گونه ای که مفاد کشورهای سلطه گر را تامین کنند، مدیریت می شدند. طوری که تا قبل از جنگ جهانی اول و دوم دولت های مستعمراتی افریقایی نسبت به تعلیم و تربیت توجه کمتری داشتند؛ دولتها عمدتاً به حفظ قانون و نظم گرفتن مالیات و رونق بخشیدن به تجارت علاقه مند بودند. آموزش و پرورش این کشورها، بیشتر به گونه ای جریان داشت که برای برقراری ارتباط با اهالی بومی کشورهای افریقایی واسطه ارتباطی را آموزش دهند. مهاجرین اروپایی به تجار، مترجم، منشی و سر کارگر احتیاج داشتند، مبلغان مسیحی نیز به معلم و مبلغ مذهبی و صنعت کار نیازمند بودند. دولت هم به کارمند و مدیر و جزء اینها نیاز داشت؛ از این رو آموزش و پرورش بگونه ای طراحی شده بود، تا افراد را برای کمک به مقاصد کشورهای قدرتمند تربیت کنند. بناً نظام آموزش و پرورش در کشور های افریقایی به عهده مبلغان مسیحی سپرده شد و آنچه افریقایی ها را به پیروی از تعلیمات مبلغان مسیحی وسوسه میکرد، فشار فزاینده نظام جدید اجتماعی بود. مهارتهای خواندن، نوشتن، حساب کردن و معلومات اساسی غربی، کلید سهیم شدن در پیشرفت و تمدن جدید به حساب می آمد که این کلید در دست معلمان مسیحی بود. از آن جایی که اکثریت کشورهای افریقایی تحت سلطه کشورهای قدرتمند بودند، شیوه آموزشی نیز در کشورهای افریقایی مشابه بود. در افریقای مستعمراتی سه دوره اصلی در روند آموزش و پرورش وجود داشت، نخست فعالیت هیات های مبلغان دینی مسیحیت که در اغلب کشورهای اسلامی افریقا با مخالفت شدید مسلمانان روبه رو

میشد، دوم فعالیت های مربوط به تعلیم و تربیت، آمیزه ای از نفوذ دولت های محلی و مبلغان مسیحی بود و سوم با دوران استقلال کشورهای افریقا در ارتباط بود.[۵]

در سال "۱۹۲۱" میلادی گزارشی از گروهی از افرادی که در رابطه با تعلیمات مبلغان مسیحی بود، نشر شد. کمیسیون مزبور ابتدا شواهدی را مبنی بر موفقیت آمیز بودن تعلیمات مبلغان ارایه داده بود. در هر مستعمره ای نمونه های زیادی از افراد با هوش، مساعی و درستکار وجود داشتند که در این مکاتب تربیت شده بودند که تقریبا کلیه کارهای دولتی و تجاری را انجام میدادند، لیکن هنگامی که کمسیون به بررسی کمیت تدارکات آموزشی و کیفیت نظام آموزش و پرورش پرداخت، نتیجه خوشایند نبود؛ چرا که در اهداف تعلیم و تربیت تعالی وجود نداشت. بین دسته های افرادی که به آموزش و پرورش علاقه مند بودند، همکاری وجود نداشت. مکاتب در نواحی ساحلی یا در قسمت های که مورد علاقه خارجیان قرار داشت، متمرکز گشته بود. به آموزش و پرورش پسران توجه بیشتر شده بود. فعالیتهای آموزشی مکاتب با علایق و تجارب شاگردان و با زندگی و نیازهای جامعه پیرامون آن ها مطابقت نداشت. دست اندر کاران آموزش و پرورش اذعان داشتند که خواهان چنین پیوندهای هستند، ولی در عمل به الگو های اروپایی روی می آوردند. اعضای کمیسیونی هنگام باز دید از مکاتب نمونه ای، نتایج استفاده از الگو های غربی را چنین توصیف کرده بودند: "شاگردان بی علاقه گی مفرط به فرهنگ بومی خود داشتند وبیشتر توجه به فرهنگ و سنت های اروپایی میشد. معلمان فاقد مهارتهای لازم بودند. روش های تدریس قدیمی بود. در بیشتر جاها مکتب وجود نداشت؛ کتابهای درسی نامطلوب بودند و هیچ کسی از وسایل سمعی و بصری چیزی نمیدانست."[۶]

سیاست آموزش و پرورش ایتالیا در لیبی بجز دوره کوتاهی که به اول دهه "۱۹۲۰" میلادی مربوط میشد، عبارت بود از تغییر تدریجی فرهنگ بومی به فرهنگ و سیاست ایتالیا، البته دین اسلام و آداب و رسوم مربوط به آن ظاهراً احترام میشد و زبان ها و سنت های محلی نادیده گرفته نمی شد، ولی مورد تشویق چندانی هم قرار نمی گرفت. رفته رفته زبان ایتالیایی در مکاتب ابتدایی لیبی داخل شد و الگوی برنامه آموزشی مکاتب از برنامه های ایتالیا اقتباس گردید. شعار موسولینی در دهه "۱۹۲۰" میلادی تا "۱۹۳۰" میلادی متمدن کردن بومی ها بود. یعنی بومیان تا سرحد امکان ایتالیایی گردند. در کتاب درسی سال "۱۹۲٦" میلادی این عبارت نوشته شده بود:" خدایا مرا یاری کن ایتالیایی خوبی شوم."[۷]

سیاست بریتانیا در کشورهای تحت سلطه اش غیر مستقیم بود و در این سیاست طبق اصول نظری آموزش و پرورش اهمیت فراوانی داشت. عقیده دکترین بریتانیایی بود که اداره امور کشورهای ضعیف باید به دوش رهبران تحصیل کرده مردم محلی باشد، به نظر او هدف تعلیم و تربیت در نواحی کشورهای زیر سلطه افریقایی باید متوجه تربیت افرادی باشد که بتوانند امور اجرایی بازرگانی و مشاغل فنی را اداره کنند و این کار باید از آموزش ابتدایی آغاز شود، و شکل دادن به شخصیت های مورد نظر آسان تر صورت

گیرد که بهترین الگو تشکیل مکاتب عمومی شبانه روزی به سبک انگلیسی آن بود؛ چون در چنین مکاتب تشکیل شخصیت قبل از پرورش ذهن صورت می گرفت.[٨]

جنگ‌های جهانی اول و دوم، همان‌طور که تأثیر عمیقی بر کشورهای صنعتی گذاشت و توجه جوامع اروپایی را در عرصه ارائه بهتر آموزش و پرورش جلب کرد، برخی از کشورهای آفریقایی تحت استعمار اروپاییان را نیز کم و بیش متأثر ساخت. در نتیجه، گسترش آموزش ابتدایی و افزایش سطح سواد در برخی از این کشورها موجب بیداری فکری شد و آن ها را به تدریج به سوی تلاش برای کسب استقلال سوق داد. این تلاش ها در برخی موارد به نتایج مثبت و مطلوبی منجر شد، به ویژه در کشورهایی که تحت استعمار فرانسه بودند. گرچه فرانسه کوشش های قابل ملاحظه ای نداشت، اما از دیگران جلوتر بود. فرانسه میخواست از طریق نظام تعلیمی و تربیتی اش در کشورهای افریقایی به چنین اهدافی نایل آید؛ سطح فرهنگ توده مردم را ارتقا دهد و آموزش و پرورش در جهت نخبه پروری و غلبه اخلاقی بر آداب و رسوم و اندیشه های بومی و ایجاد فرهنگ جدید که آمیزه ای از فرهنگ فرانسوی و افریقایی باشد را توسعه دهد. نظام آموزش و پرورش فرانسه تا جنگ دوم جهانی نظامی نخبه پرور بود، تا بالاخره تعلیماتی که کودکان و نوجوانان در مراکز تعلیمی فرانسوی دیدند، هسته مرکزی نهضت ملی کشورهای شان را تشکیل دادند؛ طوری که تونس و مراکش در "١٩٥٦" میلادی و الجزایر در "١٩٦٢" میلادی به استقلال رسیدند.[٩]

امروزه، دهه ها از جنگ های جهانی اول و دوم گذشته و در این مدت، جهان دستخوش تغییرات و تحولات گسترده ای شده که چهره آن را به طور کلی دگرگون کرده است. جهان امروزی از یمن آموزش و پرورش به بستری سرشار از ابتکارات اجتماعی، اختراعات صنعتی و اکتشافات علمی شگفت انگیز تبدیل شده است. این تحولات، زندگی بشر را در ابعاد مختلف تحت تاثیر قرار داده و بشر هر روز شاهد دستاوردهای جدیدی در حوزه های علم، فناوری، پزشکی، ارتباطات و صنعت هست. دانش بشری از اعماق اقیانوس ها تا کهکشان های دوردست در حال گسترش است که این پیشرفت ها به بهبود کیفیت زندگی و افزایش رفاه جوامع مختلف منجر شده است.

رشد سریع فناوری و توسعه ابزارهای ارتباطی در جهان امروزی، باعث شده است که با وجود وسعت بی کران جهان، ارتباطات بسیار نزدیک تر و آسان تر از گذشته باشد. این پیشرفت ها نه تنها فاصله های جغرافیایی را از میان برداشته، بلکه انسان ها را از نظر فکری و فرهنگی نیز کم و بیش به یکدیگر نزدیک تر کرده است. ابزارهای ارتباطی مدرن مانند انترنت، شبکه های اجتماعی و سیستم های مخابراتی پیشرفته، امکان برقراری ارتباط سریع و آسان میان افراد، کشورها و قاره ها را فراهم کرده‌اند. این امر سبب شده است که تبادل اطلاعات و دانش در سطح جهانی با سرعتی بی سابقه انجام شود و انسان ها در هر نقطه ای از جهان به منابع اطلاعاتی گسترده و متنوعی دسترسی داشته باشند. علاوه بر این، توسعه فناوری های نوین مانند هوش مصنوعی و رباتیک، تحولات بنیادینی

در سبک زندگی، کار و آموزش ایجاد کرده و آینده ای متفاوت را برای بشر رقم زده است.

واضح است که پیشرفت کشورهای جهان اول به طور طبیعی نتیجه توجه ویژه به آموزش و پرورش بوده است؛ کشورهای توسعه یافته، بیشترین تمرکز خود را بر آموزش و پرورش کودکان معطوف کرده و بودجه های هنگفتی را برای ارتقای این حوزه اختصاص داده‌اند. این کشورها با بهره گیری از دانش روان شناسی کودک و جامعه شناسی، نظام های آموزشی پیشرفته ای طراحی کرده اند که بر تربیت انسان های خلاق و کارآفرین مبتنی است. بر این اساس در چنین نظام هایی، افراد مهارت های لازم برای زندگی در جوامع پیچیده امروزی را می آموزند و در مسیر پیشرفت فردی و اجتماعی قرار می‌گیرند و تحولات عظیمی در فناوری، پزشکی، رفاه اجتماعی و اقتصادی ایجاد می کنند و هر روزه این جوامع را بیشتر و بیشتر به آسایش و پیشرفت پایدار می رسانند. دانش بشر، با کسب تجربیات در عرصه های مختلف زندگی فردی و جمعی، به این باور رسیده است که برای داشتن جامعه‌ای ایده‌آل و پرورش انسان های خلاق، مبتکر، مسئول و متعهد، باید به رشد، توسعه و پیشرفت هرچه بیشتر آموزش و پرورش توجه کرد. زیرا ایجاد بستری برای آموزش باکیفیت، متناسب با درک، سلیقه، توانایی و فهم کودکان، نقش اساسی در بهبود فرآیند یادگیری دارد. زمانی که کودکان در محیطی متناسب با نیازهای شان آموزش ببینند، یادگیری آن ها عمیق تر و اثربخش تر خواهد بود.

یکی از راه کارهای اثر بخش که رشد آموزش و پرورش را سبب می گردد، شاگرد محوری است امروزه در کشورهای توسعه یافته، یادگیری با محوریت دانش آموز به تدریج جایگزین روش های سنتی آموزش، که بر نقش معلم و استاد تاکید داشت، می شود. این تغییر، نتیجه نیازهای جدید جوامع انسانی است که در حال ورود به نظام های آموزشی جهانی هستند. مفاهیمی همچون حفاظت از محیط زیست، همزیستی با دیگران، دفاع از صلح، پایبندی به حقوق بشر، تفکر انتقادی، توانایی طراحی سوال و تعامل موثر با دیگران، از جمله مهارت هایی هستند که در نظام های آموزشی مدرن، جایگاه ویژه‌ای یافته اند.

در کشورهای صنعتی و توسعه یافته ضمن این که نظام های آموزشی در پی ایجاد کیفیت بهتر آموزش هستند، نهادها و موسسات دولتی و غیر دولتی و حتی افراد عادی جامعه نیز در پی ایجاد پیشرفت و تغییرات سازنده در روند آموزش و پرورش جامعه خویش هستند. در "سایت یونسکو در سال "٢٠١٥ " ذکر شده است که در برخی از کشورهای توسعه یافته به موازات اختصاص مقدار هنگفت بودجه از جانب دولت، بخش غیردولتی نیز توانسته نقشی عمده در پیشبرد هرچه بهتر امور آموزشی و تجهیز امکانات مکاتب ابتدایی و متوسطه، ایفا نماید. به طور مثال در آمریکا سهم شهرداری ها به نسبت سایر بخشهای غیردولتی چشمگیرتر و پررنگ تر بوده است. جدا از توجهات خاص دولتی و غیردولتی به مکاتب، در ایالات متحده خود مکاتب نیز دارای تشکیلات و مراکز اقتصادی سودآوری میباشند. از یک طرف شاگردان موظف هستند، ساعاتی از حضور

خود درمکتب را به کار در رستوران، کارگاه چوب و کتابخانه (که همگی متعلق به همان مکتب هستند) بگذرانند، و از دیگر سو، اغلب مکاتب دارای هوتل، سالن آرایش، خدمات توزیع مواد غذایی و تعاونی های آموزشگاهی بوده که سود حاصل از همه این موارد، مستقیماً در اداره مکتب هزینه میشوند. و یا در فرانسه، بودجه ای که از طرف دولت برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده، تقریباً هفتاد درصد از منابع مورد نیاز در این حیطه را تامین مینماید و مابقی منابع و هزینه ها، از سوی شهرداری ها و بنگاه های محلی، فروش تولیدات کارگاهی مکاتب و درآمدهای حاصل از قراردادهای فصلی مکاتب با مراکز کارآموزی حرفه ای حاصل میشود. در این جا نیز، باز هم شهرداری ها نقشی مهم و غیرقابل انکار دارند. در فرانسه شهرداری های محلی موظف هستند برای هر شاگرد یک کارت شناسایی مخصوص صادر کنند که شاگردان با ارائه این کارتها، در مراجعه به موزیم ها، باغ وحش ها و مراکز هنری و نیز خرید نوشت افزار از تخفیفهای ویژه و گاه صد درصدی برخوردار میشوند. همچنین شرکتها و کارخانجات بزرگ صنعتی در فرانسه، موظف هستند بر اساس قانون، سالانه درصدی از درآمدهای خود را در عرصه آموزش و تجهیز مکاتب به کار گیرند.[١٠]

با توجه به این که نظام آموزش و پرورش یکی از اساسی ترین ارکان توسعه هر جامعه‌ای است، کشورهای توسعه یافته صنعتی هر روزه بر رشد، انکشاف و توسعه هر چه بیشتر، در حوزه آموزش و پرورش می اندیشند و خدمات و امکانات آموزشی با کیفیتی را ارائه می دهند. در این کشورها به دلیل زیرساخت های قوی و سرمایه گذاری در نظام آموزشی، کودکان را برای آینده ای روشن آماده می کنند و نقش برجسته ای در پیشرفت علمی و فناوری ایفا می کنند. کودکان با بهره گیری از فناوری های نوین در محیط های آموزشی مجهز و مدرن، با روش های آموزشی به روز، تحت آموزش و پرورش قرار می گیرند. آن ها از امکانات آموزشی رایگان بهره مند بوده و در کنار یادگیری دروس علمی، مهارت های فردی و اجتماعی خود را نیز توسعه می دهند. از دیگر مزایای نظام آموزشی کشورهای توسعه یافته، انجام فعالیت های انگیزشی و رشد توانایی ها و مهارت های بالقوه کودکان است که آنها خود را به عنوان یک شهروند مسئول و متعهد آماده امور زندگی میسازند. پس بعید نیست که کودکان با چنین شیوه های جدید آموزشی و پرورشی بتوانند در آینده، جریان جامعه را سمت و سو دهند، ارزش های اجتماعی را حفظ کنند، تکنالوژی و اختراعات را سرعت بخشند، سیاست و اقتصاد را به گونه درست و هدفمند مدیریت کنند و فردای بهتری را به وجود آورند.

با وجود پیشرفت های جهانی در حوزه آموزش، تفاوت ها، فاصله ها، تضادها و ناهماهنگی های عمیقی میان نظام های آموزشی کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه وجود دارد. این تفاوت ها باعث نابرابری در روند آموزش و پرورش در قاره ها و کشورهای مختلف شده است. کشورهای در حال توسعه با انواع نابسامانی ها و مشکلات ساختاری مواجه اند که نظام آموزشی آن ها را دچار بحران کرده است. آشفتگی های متعدد اجتماعی، شرایط یادگیری را در این کشورها نامناسب ساخته و فرصت های آموزشی

برابر را از کودکان سلب کرده است. بسیاری از شاگردان در مسیر آموزش با مشکلات جدی رو به رو هستند. نظام های آموزشی در این کشورها به شدت تحت تاثیر قرار گرفته‌اند و همچنان با چالش های اساسی مواجه اند. ضعف عملکرد دولت ها، نبود برنامه ریزی اصولی و عدم تحول ساختاری، باعث شده نظام آموزشی ناکارآمد باقی بماند. این کشورها با کمبود امکانات اولیه آموزشی، نبود معلمان متخصص، و پیامدهای جنگ های طولانی و تحمیلی مواجه هستند.

عمده ترین چالش این کشورها کمبود معلم های آموزش دیده است. در بسیاری از کشورهای در حال توسعه به دلیل محدودیت منابع مالی، معلم به اندازه کافی جذب نمیشود و آن تعداد از معلمانی که در مکاتب به کارگرفته میشوند، دوره های تخصصی لازم را نگذرانده اند. اغلب حقوق معلمان کم و انگیزه و تعهد شغلی و بهره وری آنها پایین است. بدیهی است که معلمان فقیر، آموزش ندیده و بی انگیزه، هرگز نمیتوانند کیفیت آموزش را تضمین کنند. بر اساس یک درك غیرتخصصی، در کشورهای فقیر و حاشیه ای ضعیف ترین و کم سوادترین معلمان در دوره ابتدایی به کار گرفته می شوند در حالی که مطابق اصول تعلیم و تربیت، باید از بهترین و آموزش دیده ترین معلم ها در دوره ابتدایی استفاده شود. کمبود معلم به ویژه معلم های مسلکی در کنار عوامل دیگر بزرگترین چالشی است که کشورهای توسعه نیافته با آن مواجه هستند.

با توجه به چالشهاي آموزشی جهانی به ویژه در ارتباط با کمبود معلم های مسلکی در کشورهای در حال توسعه، یونسکو را بر آن داشت تا شعار سال "٢٠١٥" میلادی سازمان را این گونه انتخاب کند که: "هرکودك نیازمند یک معلم است". این شعار یونسکو برای تحقق اهداف آموزش برای همه، به معنای برابری تعداد کودکان و معلمان نیست، بلکه تاکید بر اهمیت برخورداری همه انسانها از آموزش، با تاکید بر نقش اساسی معلمان در ارتقای کیفی آموزش است؛ بحران کمبود معلم در برخی کشورهای فقیر و حاشیه ای دنیا چالش عمده این سازمان بوده و است.[١١]

نبود مکان های آموزشی مناسب به دلیل ضعف اقتصادی، چالش دیگر نظام های آموزشی در کشورهای در حال توسعه است. در بسیاری از مناطق، کودکان در شرایط نامناسب، صنف های پر ازدحام، فضای باز، بدون امکانات اولیه و در کنار یک معلم آموزش می بینند. در حالی که تعداد زیادی از خانواده ها نیز به دلیل فقر، توان تامین هزینه های تحصیل فرزندانشان را ندارند. در نتیجه، بسیاری از کودکان حتی از رفتن به چنین مکان های آموزشی نیز باز می مانند و به کارهای دشوار روی می آورند.

همچنان در تعدادی از کشورهای در حال توسعه در زمینه آموزش دختران اقدامات قابل توجهی صورت نگرفته است. در این کشورها، با توجه به جنسیت و سطح زندگی خانوادگی، آموزش کودکان حتی در محدوده یک جامعه متفاوت است. تعدادی از کودکان

طبق باورهای سنتی و نابرابری های جنسیتی به جرم دختر بودن، بیشترین آسیب را متحمل می شوند و آموزش محدود می بینند و یا کلاً از آموزش و پرورش محروم می گردند.

از گذشته تا حال کشورهای جهان سوم آسیایی و افریقایی در نوعیت مشکلات تعلیمی و تربیتی، مشابهت های فراوانی داشته و کمتر موفق شده اند تا در حوزه آموزش و پرورش سرمایه گذاری کرده، و انکشاف متوازن و توسعه پایدار را ایجاد کنند. هم چنان فرهنگ اجتماعی پذیرفته شده و اقتصاد ضعیف نیز باعث وضع محدودیتهای بیشتر آموزشی به ویژه برای دختران شده است.

در افریقا بیشترین کشورها توانایی ارایه خدمات و امکانات آموزش با کیفیت را در بیشتر مناطق شان ندارند؛ در گزارشی که از سوی یونسکو در سال "۲۰۱۷" به نشر رسیده است هشدار می دهد که از هر ده کودک و نوجوان در جهان، شش نفر به سطوح اولیه مهارت در یادگیری نمی رسند. در این گزارش آمده است که کودکان در آفریقا پنج برابر کمتر از کودکان در جاهای دیگر اصول اولیه را یاد می‌گیرند. توانایی سیستم های آموزشی در این قاره برای تضمین حتی مهارت های سوادآموزی اولیه برای دانش آموزان شان در چهار کشور از ده کشور آفریقایی در طول سه دهه گذشته کاهش یافته است.

سازمان ملل متحد این یافته ها را نشان دهنده بحران یادگیری توصیف می‌کند. بخش عمده ای از تمرکز کمک های بین المللی در حوزه آموزش، بر عدم دسترسی به مکاتب، به ویژه در کشورهای فقیرتر در جنوب صحرای آفریقا یا در مناطق جنگی، بوده است. اما این تحقیق از موسسه آمار یونسکو هشدار می‌دهد و می‌گوید بیش از شش صد میلیون کودک در سن مکتب مهارت های اولیه در ریاضیات و خواندن را ندارند. این گزارش نشان می دهد که در کشورهای جنوب صحرای آفریقا، هشتاد و هشت درصد از کودکان و نوجوانان بدون مهارت اولیه در خواندن وارد بزرگسالی می‌شوند.
محققان در مورد دانش آموزانی در کنیا، تانزانیا، اوگاندا و نیکاراگوئه هشدار دادند که پس از سال ها تحصیل در مکتب، قادر به انجام محاسبات ساده یا خواندن جملات ساده نیستند. در این گزارش آمده است که در پایان دوره ابتدایی در کامرون، تنها پنج درصد از دختران فقیرترین خانواده ها در سطحی بودند که می توانستند به تحصیل ادامه دهند، در حالی که این رقم برای دختران خانواده های ثروتمند هفتاد و شش درصد بود. این گزارش هشدار داد که در فقیرترین کشورها، بسیاری از شاگردان در حالی به مکتب می رسند که هیچ توانایی یادگیری ندارند. بانک جهانی اعلام کرد بسیاری از آنها از سوءتغذیه و بیماری رنج می‌بردند و محرومیت و فقر در خانه های شان می تواند به این معنی باشد که آنها مکتب را با رشد جسمی و ذهنی ناکافی آغاز کرده اند. همچنین نگرانی هایی در مورد کیفیت تدریس وجود داشت، چرا که بسیاری از معلمان خودشان تحصیلات خوبی ندارند. همچنین مشکل غیبت معلمان در برخی از کشورهای جنوب صحرای آفریقا وجود داشت که به عدم پرداخت منظم حقوق معلمان مرتبط بود.[۱۲]

در کنار این عوامل ناامنی های اجتماعی معضلی بزرگتر و چالشی خطرناکتر است که شاگردان مکاتب به ویژه دختران را تهدید می کند. در نیجریه از سال "۲۰۱٤" هراز گاهی به مکاتب حمله صورت می گیرد و اختطاف دختران دانش آموز رخ می دهد. حتی در سال "۲۰۲٤" دختران دانش آموز در نیجریه به صورت گروهی اختطاف شدند. و دولت نیجریه در مقابل تهدیدات گروه های هراس افکن که مخصوصاً شاگردان مکتب به ویژه دختران را در معرض خطر قرار می دهند، ناتوان است.[۱۳]

ترس از اختطاف دختران طبعاً آموزش دختران را با چالش های جدی مواجه می کند و ورود دختران را به پروسه تعلیم و تربیت در این مناطق کم رنگ می سازد.

کشورهای در حال توسعه آسیایی نیز در عدم ارائه آموزش با کیفیت همانند کشورهای افریقایی هستند. طوری که در کشورهای در حال توسعه آسیایی، تعداد بسیاری از کودکان از رفتن به مکتب محروم هستند و در بسیاری از مناطق روستایی شاگردان در فضای باز بدون اندک ترین تجهیزات تعلیمی، آموزش می بینند. طبق گزارش یونسکو به نقل از بی بی سی در آسیای مرکزی و جنوبی، هشتاد و یک درصد به سطح کافی سواد نرسیده‌اند.[۱۴]

در کنار عوامل اجتماعی و فقر اقتصادی جنگ ها و درگیری های نظامی نیز، معضل خطرناک دیگری است که سیر آموزش را متوقف می کند. استفاده از سلاح های ویرانگر، صدای مهیب شلیک ها و ویرانی های پس از جنگ، تاثیرات مخربی بر جسم و روان کودکان کشورهای جنگ زده می گذارد.

در حال حاضر کشورهایی مانند عراق، سوریه، یمن، اوکراین، سودان، نوار غزه در فلسطین و برخی کشورهای دیگر، درگیر جنگ های تحمیلی، بین مرزی و داخلی هستند. شرایط جنگ های بی سرانجام و تحمیلی، همراه با حملات اشغالگران، ضمن این که میلیون ها کودک را در سراسر جهان از زندگی در صلح و آرامش محروم کرده، آنان را از فرصت های آموزشی نیز محروم کرده و شاهد جنگ های تحمیلی و بی پایان ساخته است. خطرات ماین گذاری ها و انفجارهای ناگهانی علت دیگری است که نظام آموزشی را در کشورهای در حال توسعه تهدید می کند. در تازه ترین گزارش ماه می سال "۲۰۲۵" در بلوچستان پاکستان انفجار بم در اتوبوس شاگردان مکتب رخ داد که باعث کشته و زخمی شدن دست کم چهل نفر از شاگردان شد که مسئولیت این کشتار بی رحمانه را کسی به عهده نگرفت.[۱۵]

پس، بحران های سیاسی و جنگ های تحمیلی، کمبود منابع و مشکلات اقتصادی و فرهنگ نابرابر اجتماعی، همچنان چالش های اساسی جوامع در حال توسعه به حساب می روند. و ثابت می کنند که در این کشورها، سیستم آموزشی ناکارآمد بوده و سرمایه گذاری در حوزه آموزش محدود است.

وضعیت نامناسب آموزشی کشورهای در حال رشد، در زمانی چنین است که جهان بینی اجتماعی امروزی و پیام یونسکو حق تعلیم و تربیت را برای همه انسان ها از هر اجتماع، هر جنس و هر نژادی که باشند، محفوظ می داند و سهم عموم انسان ها را در روند آموزش و پرورش و امکانات آموزشی مساویانه می خواند!.

مأخذ:

۱- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۲۳۴
۲- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۳۰۱-۳۰۲
۳- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه۲۳۵
۴- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، ۴۰۰- ۴۰۱
۵- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه۳۲۹
۶- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۳۲۳
۷- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه۳۳۳
۸- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه ۳۳۴
۹- دکتر احمد آقا زاده، روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل، چاپ اول ناشر تهران، سال ۱۳۸۲، صفحه۳۳۰
۱۰- ندا ابراهیمی مقدم و محمد خوش چهره، نشریه راهبرد و توسعه، پاییز ۱۳۹۶، شماره ۵۱، صفحه ۱۹۲
۱۱- ندا ابراهیمی مقدم و محمد خوش چهره ، نشریه راهبرد و توسعه، پاییز ۱۳۹۶، شماره ۵۱، صفحه ۱۸۶
۱۲- بی بی سی، ۳ اکتبر، ۲۰۱۷
۱۳- بی بی سی، ۲۰۲۴ https://www.bbc.com/news/world-africa-٦٨٠٥٨٢٢٩
۱۴- بی بی سی، ۳ اکتبر، ۲۰۱۷
۱۵- اطلاعات روز، ۲۱ می، ۲۰۲۵
https://www.etilaatroz.com/٢٣١١٩٢/explosion-in-baluchistan-pakist

سیر تاریخی آموزش در افغانستان

سیر آموزش و پرورش در افغانستان، همانند تاریخ سیاسی این کشور، همواره تحت تأثیر عرف، سنت و باورهای حاکم بر جامعه بوده و در مسیری همسو با فرهنگ اجتماعی جریان داشته که به شدت با تغییرات و تحولات ناهمپوشی کرده است؛ وابستگی عمیق و ریشه دار به باورهای عرفی و سنتی در جامعه ما، در حدی بوده که سبب شکل گیری تضادها و کشمش های در عرصه آموزش و پرورش گردیده و هر از گاهی رکود و واماندگی جریان رشد و توسعه آموزش و پرورش را رقم زده است.

تاریخ آموزشی پرفراز و نشیب کشور ما حاکی از آن است که از دوران های خیلی دور حتی قبل از نفوذ اسلام، این منطقه جغرافیایی آموزش و پرورش خاص خود را داشته است، که از فرهنگ یونان و هند متاثر بوده و از آیین های زردشتی، میترایی، مانوی، بودایی، برهمنی و غیره تاثیر پذیرفته بوده، که بازتاب این تعالیم در اخلاق و شخصیت مردمان آن دوره و در فعالیت های فردی و اجتماعی افراد جامعه کاملا آشکار و مشخص بوده است.[۱]

با ظهور و گسترش دین اسلام در خطه ما آموزش های قدیمی مردود شدند و دین اسلام، آموزش های اسلامی و زبان عربی پذیرفته شد و رسم الخط عربی رواج یافت، طوری که خیلی زود سایر زبان های کشور را عقب زد، در این میان تنها زبان فارسی دری که قبل از ظهور اسلام در این حوزه سخن زده میشد، با اهمیتی که داشت، زنده ماند. لغات عربی را جذب کرد و بعضاً لغات خود را به عربی داد؛ به این ترتیب زبان فارسی دری نیز وسعت یافت. به گونه ای که خط عربی برای توسعه زبان و فرهنگ فارسی دری خدمت بسیاری کرد، تا این که در قرن نهم دولت صفاریان کاملاً بر زبان عربی فایق آمدند

و بعد از آن تمامی دولتهای که در افغانستان به قدرت رسیدند، حامی و ناشر جدی زبان و ادب فارسی دری شدند،[۲] و زمینه آموزش و پرورش اسلامی را با زبان فارسی دری و با خط عربی مهیا کردند طوری که زبان فارسی دری زبان دوم اسلام نام گرفت.

در قرن های اولیه ظهور اسلام، مسلمانان به واسطه ترجمه از علوم ملل متمدن به دانش خویش افزودند. در این دوران مترجمین شرقی آثار دانشمندان بنام یونانی را که شامل ریاضیات، نجوم، طب، کیمیا، منطق، فلسفه و غیره بود، به عربی و فارسی دری ترجمه کردند؛ بیشتر آثار ترجمه شده در این دوران مربوط سقراط، افلاطون، ارسطو، بطلمیوس و ارشمیدس می شد. مترجمانی چون ابوریحان بیرونی، سهل سرخسی، ابن المقفع و غیره این آثار را ترجمه کرده، در خدمت آموزش و پرورش آن زمان قرار می دادند. در این قرن ها ضمن ترجمه متون غربیان، آثار فکری عالمان مسلمان نیز تحریر یافت و در تاریخ، جغرافیا، حکمت و غیره کتب و آثار گران بهایی به میان آمد؛ تاریخ بیهقی، شهنامه ابومنصوری، تاریخ طبری، دانشنامه ابن سینا، التفهیم ابوریحان بیرونی، ترجمه کلیله و دمنه، مقامات حمیدی، چهار مقاله عروضی، سفرنامه ناسرخسرو و سیاست نامه نظام الملک به زبان فارسی دری به نشر رسیدند.[۳]

تصوف اسلامی که تحت تاثیر آموزه های هند و یونان قرار داشت، نقش مهمی در شکل گیری ادب فارسی دری ایفا کرد، این جریان، زمینه ظهور چهره های برجسته‌ای را در نظم و نثر فارسی دری فراهم آورد. در نتیجه ادب فارسی دری با استفاده از تنوع تشبیهات، استعارات، کنایات و ابتکارات بدیع، در حوزه معانی عرفانی، منطق و فلسفه غنی و توانگر گردید.[۴] در آن دوران، حوزه فرهنگی فارسی، که افغانستان امروزی بخش عمده‌ای از آن را تشکیل می‌داد و به نام خراسان شناخته می شد، به عنوان یکی از مهم ترین مراکز تمدن و اندیشه در جهان اسلام مطرح بود. و آموزش های افغانستان نسبت به اروپای آن زمان پیشرفت شایانی داشت و دانشمندان و عالمان زیادی را پرورش داد، در حالیکه اروپاییان در آن قرن ها غیر از جنگ شغل دیگری نداشتند و شاهان و نجبا اکثراً بی سواد بودند؛ طوری که اسلاوهای غربی در قرن نهم و روسیه در قرن دهم دارای الفبا شدند و سواد خواندن و نوشتن پیدا کردند.[۵] تا قرن ها پس از ظهور و گسترش اسلام، نظام آموزش و پرورش در سرزمین ما به شیوه های گوناگون و در نهادهای مختلفی همچون خانواده، دکان، بازار، محل کار، مسجد، مدرسه، خانقاه، مجامع وعظ و دوایر دولتی به عموم مردم ارائه می شد. بااین حال، آموزش و پرورش رسمی و نظری کودکان عمدتاً در مدارس و مساجد صورت می‌گرفت. در این مراکز، آموزش حساب، خوش نویسی، خواندن و نوشتن به زبان های فارسی دری و عربی، تلاوت قرآن، مبانی عقیدتی و احکام حلال و حرام، معیار دانش، لیاقت و سواد محسوب می‌شد. در مراحل بالاتر، جوانان علاوه بر زبان و ادب فارسی دری و عربی، دروس منطق، حکمت الهی، فلسفه، طب، ریاضیات و نجوم را نیز فرا می‌گرفتند. بااین حال، همانند دیگر تمدن های کهن، فرهنگ و تمدن اسلامی نیز عمدتاً در کلان شهرها متمرکز بود و دسترسی به آموزش های پیشرفته، بیشتر در اختیار طبقه مرفه و ممتاز قرار داشت.[۶] این طبقه، علاوه بر بهره مندی از علوم رایج

آن دوره، مهارت هایی مانند سوارکاری، تیراندازی، نیزه زنی، شطرنج، شکار و دیگر هنرهای نظامی و تفریحی را نیز می آموختند.

در شرایط حاکم بر آن دوران، آموزش و پرورش کودکان دختر عمدتاً به آموزش‌های دینی محدود می شد و تنها در محدوده مساجد امکان پذیر بود. برای دختران جوان و زنان، فرصت های آموزشی گسترده تر ممکن و میسر نبود، زیرا قیود اجتماعی شدید، مانع از فعالیت آزاد آنان در خارج از خانه می شد. بااین حال، در میان زنان طبقه ممتاز جامعه، افرادی با سواد و تحصیل کرده نیز دیده می شدند که به آموزش های پیشرفته تری دسترسی داشتند.[۷]

بدیهی است که گذشت زمان تحولات و تبدلات جبری را در هر جامعه ای ایجاد می کند که این تحولات و تبدلات گاه سبب تعالی اجتماعی می گردند و گاه زمینه ساز سقوط ارزش های اجتماعی می شوند. چنانچه بعد از گذشت چند قرن از ظهور اسلام، دولت مردان فاسدی ظهور کردند، که به ویران گری و غارت پرداختند، نظام های استبدادی بنیان گذاشتند، نابرابری های اجتماعی را ایجاد کردند، تعصبات را رواج دادند، و مهمتر این که قشر ملا را تطمیع کردند.

در بحبوحه خیانت، فساد و استبداد حکومت های خودکامه، دین اسلام به مذاهب متعددی منشعب گردید و مذاهب مختلف به تدریس مختلف و قرائت مختلف از شرع پرداختند و تضادهای فکری و سلیقه ای را به وجود آوردند. مزید بر این عوامل، حمله چنگیزخان، تخریبات علاء الدین جهان سوز و حادثات ناملایم روزگار نیز فرهنگ و معنویت را به شدت تحت تاثیر استبداد و تعصبات دولت ها قرار دادند؛ و دولتها با استفاده جویی از دین باعث شدند که مبلغین دین فتواهای ناروا صادر کنند و اساس تعلیمات جامعه را بر مبنای ترس و تنبیه بنیان نهند.

بیشتر ملاها که مدرسین آموزش و پرورش این دوران ها بودند و تحت تاثیر جو حاکم بر جامعه قرار داشتند، تفسیرها و تعبیرهای متفاوتی از دین را در نظام آموزشی آن زمان ها ارائه کردند. تعلیمات عمومی دینی و فرهنگی توسط روحانیان به طور شدید و عمیق در جامعه رشد کرد و در سطح کشور مطرح گردید و جزء اساسات زندگی یک مسلمان شد. به گونه‌ای که تمامی آموزش‌های دینی بر تفهیم فرایض و حدود شرعی احکام در چارچوب حلال و حرام، گناه و جزا، ثواب و عقاب متمرکز بود. در کنار آن، آموزش‌های اجتماعی نیز بر تقلید، تعبد و اطاعت کورکورانه و بی‌چون و چرا تاکید داشت و فرد را شدیداً مقید و تابع جامعه می دانست، طوری که آزادی های فردی و اجتماعی را مردود و ناپسند تلقی می کردند.

در همین راستا، سیاست نیز به‌عنوان سایه ای آسمانی و حق مسلم رئیس دولت محسوب گردید که مشروعیت خود را از تعالیم دینی می‌گرفت. هرگونه مخالفت مردم در امور

سیاسی ناشایست و ناپسند دانسته می شد و سرپیچی از آن، معادل سرپیچی از احکام الهی تلقی می‌گردید. برای پادشاهان، جاه و جلال، غنا و ثروت، و حکمرانی، عطیه ای خدادادی محسوب می شد، در حالی که برای رعیت، ظلم، فقر، قحطی و شکست در زندگی، سرنوشتی مقدر و غیرقابل تغییر تلقی می‌گردید. تفاوت های طبقاتی و نابرابری های اجتماعی به عنوان تقدیر الهی تعبیر شده، برای پادشاهان جاه و جلال، غنا و ثروت و حکمرانی خدادادگی محسوب گردید و برای رعیت ظلم، فقر، قحطی و شکست در زندگی مکتوب تقدیر دانسته شد، و امور قضایی بر پایه تسلیم و رضا استوار گردید. شقاوت و بی‌عدالتی های اجتماعی نیز به مثابه امر مقدر الهی تلقی شدند. شاکر بودن، قناعت ورزیدن و پذیرش بدبختی و فلاکت به عنوان اموری ارزشمند معرفی شده و پاداش اخروی برای آن وعده داده شد. همچنین، تسلیم شدن، صبر در برابر ظلم و ستم و امید داشتن به حیات اخروی، فضیلتی والا شمرده شده و مورد تشویق قرار گرفت.[۸] انجماد و سکون فکری، همراه با انحطاط تعلیمی و تربیتی که تحت تاثیر تعلیمات این دوره شکل گرفت، به تدریج موجب شد که تدریس در مدارس و مساجد به علوم ادبی، شرعی، فقه، حدیث، تفسیر و عقاید محدود و منحصر گردد. در این میان، علوم عقلی، ریاضی، فلسفه، طبیعیات، هیئت و شیمی به عنوان علوم مضر، ضد بشریت و مغایر با تعالیم دینی تلقی شده و دانشمندان این حوزه ها به کفر و زندقه متهم گردیدند. محدودیت های اجتماعی که حکومت های فاسد ایجاد کردند، عرصه فعالیت عالمان را به شدت تنگ ساخت، به گونه ای که تدریس علوم ریاضی، طب، فلسفه، شیمی و سایر علوم طبیعی در مراکز آموزشی به صورت آزادانه امکان پذیر نبود. حتی اگر در مواردی امکان آموزش برخی شاخه های ریاضی، طب و نجوم فراهم می شد، این امر تنها در راستای تامین نیازهای طبقه حاکم صورت می گرفت و برای عموم مردم، دسترسی به آموزش این علوم و فلسفه مقدور نبود.[۹]

در این روزگاران جامعه از شدت قیود اجتماعی و جو نامساعد فرهنگی، از لحاظ تعلیمی و تربیتی به طرف انحطاط فکری کشانیده شد، و افراد مقید گردیدند که آموختن دانش های بشری ناصواب است؛ چنین درکی از دین باعث گردید که در امر آموزش و پرورش عرفان منفی مورد توجه قرار گیرد و تصوف هم که تعلیم و تربیت مخصوصی را در جامعه ترویج می کرد، راه منفی را سیر کند و بیشتر به عزلت گراید. رشد عرفان منفی و عزلت گرایی صوفی باعث ایجاد یک جامعه کارکن، صابر، قانع و توکلی گردید که به اصالت سیطره دولت و رهبری روحانیان معتقد بودند و حوادث را ازلی و حتمی می شناختند که این روحیه به تکرار با حملات بیگانگان، ویرانی های خیانت کاران، تخریبات دشمنان و ناملایمات قدرتمندان، خاموشی عالمان و عزلت گرایی صوفیان، شدیدتر و عمیق تر گردید.[۱۰]

روش های آموزشی و پرورشی این دوران ها که بیشتر به خاطر حفظ منافع طبقه حاکم و مرکزیت یافتن دولتهای آن روزگاران صورت گرفت، مانع سرعت تکامل گردید و حوزه وسیع فارسی زبان را در مسیر رشد، توسعه و تحول آموزش و پرورش برای سالیان طولانی وامانده ساخت.

افغانستان، کشوری که دین اسلام را با جان و دل پذیرفت و عمیقاً تحت تأثیر تعالیم اسلامی قرار گرفت، در طول قرون متمادی اعتماد کاملی به گفته های قشر روحانیون، به ویژه ملاها، داشت. مردم این سرزمین دولت های حاکم را سایه آسمانی دانسته و نوعیت حکومت ها را مشروع و مطلق تلقی کردند. آنان به تمامی احکام فقهی، که عمدتاً بر مبنای تنبیه و تخویف آموزش داده می شد، قناعت ورزیدند. آموزش های اسلامی در این خطه جغرافیایی برای قرن های متمادی از طریق مکتب خانه ها، مدرسه ها، مسجد ها و خانقاه ها آغاز شد و به طور عمده تحت اداره جماعت روحانی قرار داشت. این روند تا امروز نیز ادامه دارد و همچنان به عنوان شیوه ای معمول در تعلیم و تربیت دینی شناخته می شود. در طول تاریخ، روحانیان در جامعه ما از جایگاه و موقعیت معنوی بالایی برخوردار بوده‌اند و نفوذ عمیقی در میان اقشار مختلف جامعه داشته اند. آنان همواره از احترام و عزت ویژه ای بهره مند بوده و باور به سخنانشان تأثیر بسزایی در شکل‌گیری افکار عمومی داشته است. احترام به جایگاه روحانیان و پذیرش بی چون و چرای گفته های آنان چنان در جامعه نهادینه شده که حکومت های به قدرت رسیده، با تشویق ها و تهدید های این قشر، نوعیت حکومت خود را مشروعیت دینی دادند.

در نظام تعلیمی اسلامی این سرزمین، کودکان مسلمان برای فراگیری آموزش های دینی همچون قرائت قرآن، احکام عبادی و فرایض دینی، همراه با دیدگاه های عرفی، سنتی و قبیله ای، در مساجد، مدارس، خانقاه ها و مکتب خانه ها، تحت نظر روحانیان دینی آموزش می دیدند و پرورش می یافتند. آنان قرآن، احکام عبادی و شرعی را، از جمله احکام فرض و مستحب، حلال و حرام، شناخت انواع گناهان و نوعیت مجازات هر گناه را، فرا می گرفتند. علاوه بر آن، نصاب صبیان را می آموختند، در حساب و حسن خط مهارت کسب می کردند و در نهایت، آثار ادبی همچون پنج گنج و اشعار شاعرانی مانند مولوی و سعدی، به‌همراه اشعار حماسی و میهنی را حفظ کرده و سواد خواندن و نوشتن پیدا می کردند.

سیر آموزشی یکسان بر محور مسجد، مدرسه و ملا به طور جدی در افغانستانی که در گیر جنگ های بد فرجام ملوک الطوایفی گردیده بود، قرن ها دوام کرد. سرانجام در قرن نوزدهم که تحولات علمی و صنعتی جهانی شد، برای اولین بار امیر شیر علی خان با هم فکری سید جمال الدین، اندیشه بیداری فکری و هم گام شدن با جهان را در ایجاد مکتبی به سبک جدید دیدند.

در نیمه قرن نوزدهم که جنبش روشن فکری و مشروطه خواهی در بیشتر کشورهای آسیایی رونق گرفته بود، در افغانستان نیز کم و بیش جرقه های این نهضت با حضور تعداد اندکی از روشن فکران نمایان گردید. از جمله پیش گامان خیزش روشن فکری در افغانستان سید جمال الدین بود، که در سال "١٨٣٨" میلادی مطابق "١٢١٧" خورشیدی در اسعد آباد کنر متولد شد. سید جمال الدین برای بیداری فکری جامعه در پی ایجاد ارتباط

با بزرگان دولت بود، اما دوست محمد خان استعداد دوستی با سید جمال الدین را نداشت و از افکار سید جمال الدین به نفع کشور بهره نبرد، لیکن امیر شیر علی خان که در سال "۱۸٦۳" میلادی مطابق "۱۲٤۲" خورشیدی اعلان پادشاهی کرد، در جریان پادشاهی اش این کمال را داشت که از افکار سید جمال الدین به نفع کشور استفاده کند.[۱۱]

گرچه پروگرام های اصلاحی سید جمال الدین و امیر شیر علی خان بین سال های "۱۸٦۲" میلادی مطابق "۱۲٤۱" خورشیدی الی "۱۸۷۸" میلادی مطابق "۱۲۵۷" خورشیدی از بالا روی دست گرفته شد، ولی تعرض نظامی دولت انگلیس طومار این اصلاحات را در هم پیچید و تا آغاز قرن بیستم پیچیده ماند؛ با آن هم در روند دانش، فرهنگ و آموزش و پرورش کشور، امیر شیر علی خان اولین مکتب رسمی را به شیوه مدرن در تاریخ تعلیمی کشور در سال "۱۸۷۵" میلادی، مطابق "۱۲۵٤" خورشیدی، با تاثیر پذیری از افکار سید جمال الدین اساس گذاشت. که این مکتب شامل دو بخش ملکی و عسکری می شد؛ لیکن آموزش در این مکتب به فرزندان خوانین و بزرگان مملکت می پرداخت. [۱۲]

در مکتب ملکی مضامین حقوق، اداره، سیاست و علوم ادبی، تاریخ و جغرافیا تدریس می گردید و در مکتب نظامی تعلیمات نظری و عملی، قرائت، تحریر، علوم دینی، تاریخ، جغرافیا، ریاضی، کیمیا و نقشه برداری تدریس می شد. همچنان تعلیمات حربی، قواعد انداخت توپ، تعلیمات پیاده، سواره، نشان زدن و غیره نیز به شاگردان آموزش داده می شد. مکتب نظامی در حدود سیصد تن شاگرد داشت که به صورت لیلیه در آنجا به سر میبردند و مصارف آنها را دولت تامین میکرد. [۱۳] امیر شیرعلی خان به دو مکتب ملکی و نظامی که در پایتخت بود و محدود به خانواده های زمامداران حاکم و خوانین شریک در حاکمیت می شد، بسنده کرد و هیچ گونه برنامه ای را برای گسترش مکاتب مدرن به کار نبست که خارج از پایتخت و خارج از محدوده خوانین باشد.[۱۴] مکتب های ملکی و نظامی از سوی قاضی عبدالقادر مدیر مسئول جریده شمس النهار اداره میشد؛ جریده شمس النهار اولین جریده رسمی کشور بود که در زمان امیر شیرعلی خان اجازه نشر یافت. ابتدا این نشریه توسط میرزا عبدالعلی در کابل به نشر اخبار داخلی از منابع رسمی و اطلاعات خارجی می پرداخت، محتوای شمس النهار اخبار و اعلانات رسمی بود و موضوعات اجتماعی و سیاسی نداشت؛[۱۵] با آن هم در رواج سواد، دانش، فرهنگ و روشن فکری افراد جامعه موثر واقع گردید.

با به قدرت رسیدن امیر عبدالرحمان خان در سال "۱۸۸۰" میلادی مطابق "۱۲۵۹" خورشیدی نقطه درخشانی در عرصه فرهنگ، دانش و تعلیم و تربیت دیده نشد.[۱۶]

عبدالرحمان خان در دوره زمامداری خویش نه تنها به تسلسل مکتبی که امیرشیرعلی خان تاسیس کرده بود، مکتبی ایجاد نکرد، بلکه به مکتبی که امیر شیر علی خان نیز تاسیس کرده بود، بی توجهی کرد. از این رو در دوره عبدالرحمان خان سیر آموزش و

پرورش هم چنان در محدوده مسجد و مدرسه که با تسلط و نفوذ معنوی ملا اداره میگشت، جریان کرد.

امیر عبدالرحمان خان با وجودی که از فرهنگ و تمدن جهانی آگاه بود، اما در عرصه دانش و فرهنگ کشور به حدی بی اعتنا بود که تعند و تعمد او را در جلوگیری از دانش و فرهنگ می توان نامید. در دوره عبدالرحمان خان حتی یک نشریه تاسیس نشد و نشریه های سابق نیز فعالیت چندانی نداشتند، بلکه مطالب چاپ شده هند و انگلیس که سراسر خرافات، افسانه و اوهام بود، به گونه گسترده به کشور وارد می گردیدند و در اختیار کسانی قرار می گرفتند که از سواد خواندن بهره داشتند. از این جهت محتوای نشریه های هند و انگلیس در عقب گرد فکری باسوادان جامعه بی تاثیر نبود، بلکه وسیله ای بود که جوانان و با سوادهای جامعه را به قهقرا رجعت می داد و به فال گیری، اوهام و تاریکی ها رهنمایی می کرد.[۱۷]

امیر عبدالرحمان خان در حالی که خودش علاقه ای به توسعه و رشد آموزش و پرورش نداشت، اما در وصیت نامه ای که برای پسر و ولیعهد سلطنت اش نوشته بود، از اهمیت تعلیم و تربیت و تاسیس مکتب سخن می گوید. وی در حالی که از بدویت و ناآگاهی جامعه افعانستان را که از آن به " قوم ما" نام میبرد، عامل باز دارنده و منفی در تاسیس تعلیم و تربیت عصری تلقی می کند. و از فرزندش می خواهد که به تعلیم و تربیت اهمیت بدهد.[۱۸]اما خود امیر دوران سلطنت اش را در تاریکی و بی سوادی نگهداشت و در عرصه دانش و پیشرفت اجتماعی هیچ گونه کوششی انجام نداد.

دوران وی تاریکترین دوره فکری بود که استعمار انگلیس در تبانی با استحمار داخلی زمینه سقوط ارزش های فکری و انسانی را تسهیل کردند و جامعه را در رکود دینی، فرهنگی و فکری قرار دادند؛ ارزش دانش را در آموخته های صرفاً مبتذل و خرافاتی معنی کردند و اوهام و افسانه های خرافی را در قالب نوشتار برای خوانش با سوادهای جامعه ترویج کردند. هم چنان انگلیس ها با درک این که مساجد و ملاها از نفوذ عمیقی در بین اقشار مختلف جامعه برخوردار هستند، برای پیشبرد اهداف استعماری خویش به تربیت ملاها اقدام کردند، و تعدادی روحانی های آموزش یافته را در متن جامعه افغانستان ادغام ساختند. هر چند این ملاها خارج از اقوام افغانستانی بودند و تابعیت انگلیسی داشتند، اما با آداب، فرهنگ، دین و عرف جامعه ما آگاهی کامل پیدا کرده بودند، از این رو به تبلیغ خلاف حقیقت پرداختند و افراد جامعه که تحت تاثیر عقاید و گفته های جماعت ملا بودند، بدون آگاهی و دانش لازم هر نوع نظریه این گونه ملاها را ارج گذاشته و تبعیت می کردند؛ باور به عقاید خرافی، تضادهای فکری و مذهبی و ایجاد تنفرات قومی نیز از دسیسه های چنین ملاهای بود که در زمان عبدالرحمان خان و با کمک وی ظهور کردند و پیامدهای ناگوار فکری و فرهنگی را در عمق جامعه و برای نسل های آینده اساس گذاشتند.

با به قدرت رسیدن امیر حبیب اله خان در سال "۱۹۰۱" میلادی، مطابق "۱۲۸۰" خورشیدی باور جدیدی از فرهنگ و تعلیم و تربیت در افغانستان به وجود آمد.[۱۹] در این دوره دوباره آموزش و پرورش به شیوه مدرن وجهانی مورد بحث گرفته شد، و امیرحبیب اله خان با ایجاد مکتب حبیبیه در سال "۱۹۰۳" میلادی مطابق "۱۲۸۲" شمسی بنیان گذار معارف جدید در آغاز قرن بیستم در افغانستان گردید.

مکتب حبیبیه با سه درجه تعلیمی به فعالیت آموزشی آغاز کرد، دوره اول درجه ابتدایی بود که از صنف اول تا صنف سوم را در بر می گرفت و دروس آن شامل مضامین فارسی دری، حساب، جغرافیه، مشق وخط می شد. به ادامه دوره ابتداییه درجه رشدیه بود که شاگردان صنف چهار تا صنف هفت را تعلیم می داد؛ مضامین این دوره، دینیات، تاریخ، جغرافیه، اردو یا ترکی، رسم الخط، حفظ الصحه، رقوم و سیاق بود. در درجه سوم دوران اعدادیه بود که از صنف هشت تا صنف یازده شاگرد داشت و مضامین آن دینیات، تاریخ، جغرافیه، جبر، مقابله، مثلثات، هندسه تحلیلی، حکمت، کیمیا و آموزش زبان فارسی دری، اردو، ترکی، پشتو و انگلیسی بود. [۲۰] البته در انتخاب زبان پشتو و انگلیسی شاگرد باید یک زبان را انتخاب می کرد؛ شش شاخهء ابتدایی این لیسه نیز در سایر نقاط شهر کابل به نام مکتب ابتدایی موجود بودند. در لیسه حبیبیه علاوه بر معلمان افغانستانی، معلمان هندی که تحت تاثیر فرهنگ استعماری بریتانیا قرار داشتند نیز تدریس میکردند. فارغان لیسه حبیبیه خیلی اندک بودند، و در طول چهارده سال صرف نوزده نفر تعلیمات خود را تا پایان دوره تعلیمی در لیسه مذکور به پایان رسانیدند.[۲۱] به تعقیب مکتب حبیبیه، مکتب حربیه در سال"۱۹۰۹" میلادی مطابق "۱۲۸۸" خورشیدی تاسیس شد. مضامینی که در مکتب حربی تدریس میگردید عبارت از: قرآن کریم، خط، حساب، هندسه، جغرافیه، جمناستیک، تعلیمات، معلومات طبیعیه، تاریخ اسلام، صرف و نحو، هندسه، ریاضی اعشاری، الجبر، تاریخ عمومی و مضامین رزمی بودند که به صورت عملی و نظری تدریس می گردیدند. بیشتر کتاب های درسی که در این دو مکتب تدریس می گردیدند، چاپ هند بریتانیوی و پر از ابهام بودند. در مکتب حربیه در کنار معلمان هندی و افغانستانی، معلم های ترکی نیز به امر آموزش و پرورش شاگردان می پرداختند.

همان طور که امیر شیرعلی خان مکتبی را با دو بخش برای فرزندان خوانین تاسیس کرده بود، مکاتب حبیبیه و حربیه نیز به فرزندان دربار ساخته شده بودند و تا آخرین مرحله حکومت امیر حبیب اله خان مجموع شاگردان این دو مکتب به یک هزار و پنج صد و سی و چهار نفر رسید و معارف تعمیم نیافت و از دو مکتب مذکور در طی شانزده سال صرف بیست نفر فارغ التحصیل گردیدند. با این حال امیر حبیب اله خان در کنار تاسیس دو مکتب حبیبیه و حربیه گام های دیگری جهت توسعه دانش و آموزش گذاشت، در دوره امیر حبیب اله خان طبق فرمان دولت در بیشتر شهرها و روستاها به مساجد امر شد که تعلیم اطفال طبق پروگرام رسمی معارف و زیر نظر مامور مکاتب رسمی به عمل آید.[۲۲]

امیر حبیب اله خان در کنار تاسیس دو مکتب مدرن، اولین تربیت معلم را در سال "۱۹۱۲" میلادی مطابق "۱۲۹۱" خورشیدی تأسیس کرد که در این مکان، محصلین آموزش های دوساله را فرا می گرفتند، اما فارغین تربیت معلم این دوره نیز از شصت و پنج نفر بیشتر نبودند.[۲۳]

فعالیت مطابع و نشر جراید نیز از جمله کارهای روشن گرانه دیگری بود که در دوره سلطنت امیر حبیب اله خان روی دست گرفته شد و اندک اندک مطبعه های مختلف به فعالیت آغاز کردند و نشرات به صورت رسمی رواج یافتند، که انتشار جراید در بیداری فکری قشر باسواد جامعه تاثیرات به سزایی داشت. در این دوره محمود طرزی ضمن سرپرستی نشریه سراج الخبار فرصت پیدا کرد که یک تعداد کتابهای ترکی را بفارسی ترجمه کند و هم چنان چند کتاب خودش تالیف نماید، شیوه و اسلوب وی و موضوعات انتخابی کتابهایش تا آن زمان در کشور بی سابقه بود. بنابراین جوانان از طریق نوشته های محمود طرزی نیز با ادبیات عصری آشنایی پیدا کردند و در ادامه به وارد ساختن کتاب از ایران اقدام کردند که همه این موارد در بیداری افکار جوانان موثر واقع شد. کارهای فرهنگی دیگری که در این دوره انجام شد، تالیف "سراج التواریخ" کتابی در تاریخ افغانستان بود که توسط فیض محمد کاتب تحریر یافته بود.[۲۴]

هم چنان برادر امیر حبیب اله خان حلقه کوچکی از ادبا و شعرا را تشکیل داده بود که شاعران و نویسندگان را به تفسیر و تصحیح آثار شعرای متصوفه دعوت میکرد. آن طوری که معارف عصری در زمان امیرحبیب اله خان با تاسیس مکتب حبیبیه شکل گرفت و بیداری فکری با انتشار کتاب ها، جراید و فعالیت مطابع آغاز گردید، نهضت مشروطه خواهی نیز در زمان امیر حبیب اله خان و از مکتب حبیبیه با بیداری فکری و آگاهی معلم ها و شاگردان این مکتب شکل گرفت. در این مکتب با وجود خفقان محیط، افکار آزادی خواهانه به صورت تلویحی بیان می گردید و معلمین و شاگردان جوان که کم و بیش به روشن فکری و آگاهی اجتماعی رسیده بودند، به طور مخفی آثار انقلابی ترکیه و نهلیست روسیه را می خواندند و به همدیگر می رسانیدند و زمینه بیشتر بیداری فکری و آزادی خواهی را ایجاد می کردند.[۲۵]

اطرافیان پادشاه که متوجه افکار مشروطیت خواهی شده بودند و تصور می کردند که با ایجاد مشروطیت مقام و منافع شان از بین می رود، با وضعیت ایجاد شده تعلیمی در دو مکتب مذکور موافق نبودند، لذا به تخریب آموزش و پرورش رسمی پرداختند، و بارها به امیر حبیب اله خان پیشنهاد دادند، که مکاتب مدرن باید لغو گردد. آنها می گفتند:" که معارف مشروطه می زاید و مشروطه نقطه تقابل تسلط سلطان است". فضای ایجاد شده مکاتب و تبلیغ اطرافیان امیر حبیب اله خان، به شدت امیر را تحت تاثیر قرار داد که سبب شد به مکاتب حبیبیه و حربیه و به معلمینی که در این دو مکتب تدریس می کردند و شاگردانی که در این دو مکتب آموزش می دیدند، با سوء ظن نگرد و به سرکوبی مشروطه خواهان بپردازد و حتی تعدادی از استادان لیسه حبیبیه را اعدام کند و یا به زندان بیاندازد.[۲۶]

هرچند در آغاز پادشاهی امیر حبیب‌الله خان، آموزش و پرورش پسران شروع خوبی داشت و تا حدودی شکل رسمی به خود گرفت، اما چالش ها و ناهماهنگی های اجتماعی، که از سوی قشر منفعت طلب دربار و روحانیان مساجد ایجاد شده بود، مانع جدی بر سر راه پیشرفت معارف شد. این گروه که خود را مقید به نظام تعلیمی دولت می دیدند، با کارشکنی های خود، روند رو به رشد معارف را کند ساختند و علاقه و تمایل شاه را به نظام معارف نوین کم کردند.

بدین ترتیب، معارف عصری کشور که در آغاز سلطنت امیر حبیب الله خان روندی مثبت داشت، در سال های بعدی دچار رکود شد. امیر حبیب الله خان هرگز شور و علاقه سال های نخست سلطنت خود را در جهت توسعه معارف حفظ نکرد. او نه تنها در تأسیس مکاتب در سایر شهرها و روستاها اقدام جدی انجام نداد، بلکه حتی در پایتخت نیز از گسترش معارف عصری از طریق ایجاد مکاتب بیشتر غفلت ورزید و زمینه آموزش و تحصیل را برای عموم افراد فراهم نساخت.[٢٧]

کم کاری و بی توجهی در عرصه آموزش و پرورش نه تنها در دوره امیر حبیب‌الله خان، بلکه در تمامی ادوار تاریخ جامعه ما مسئله‌ای تازه نبوده است. بی مهری نسبت به آموزش و پرورش مدرن، ریشه در ساختار بسته سیاسی و سنتی این سرزمین داشته و دارد. جامعه ای که مردمان آن نسل ها در محیطی محدود و تفکری بسته پرورش یافته و در شرایط نامساعد اجتماعی رشد کرده‌اند، همواره فساد درباریان منفعت طلب و انحصارطلبی قدرت توسط گروه ها و قبیله های مختلف را تحمل کرده اند. در چنین فضایی، با توجه به محدودیت های محیطی، نبود امکانات آموزشی، و وابستگی عمیق به باورهای دینی، تمایل و همسویی مردم بیشتر به سوی نظام آموزشی عرفی و سنتی، که بر محور ملا، مسجد و مدرسه استوار بود، شکل گرفته است. به همین دلیل، پذیرش اندیشه ها و رفتارهای نو در ذهنیت این جامعه به سادگی امکان پذیر نگردیده است. بلکه مخالفت با باورهای جدید، هر از گاهی به اشکال مختلف از سوی افراد و گروه های گوناگون بروز یافته و اصلاحات و نواندیشی ها را مردود ساخته است. این مقاومت در برابر تغییر، روند آموزش و پرورش را در هر دوره ای مختل کرده، مسیر معارف را با چالش های جدی روبه‌رو ساخته و پیامدهای ناگواری را برای مکاتب رسمی به همراه آورده است، به گونه ای که تاثیر مکاتب رسمی را در بستر جامعه عرفی و سنتی ما کمتر ساخته است. بناً مکاتبی که در زمان امیر حبیب اله خان تاسیس گردید نیز، انکشاف و پیشرفت نکرد و روند آموزش های رسمی با ایجاد دسیسه و سوء استفاده درباریان، مورد بی مهری پادشاه قرار گرفت و از توسعه و انکشاف باز ماند، آموزش های رسمی در حد تدریس در دو مکتب در پایتخت محدود شد، تعلیمات مدرن به فرزندان دربار مختص گردید، تعداد اندکی از جوانان شامل برنامه آموزش های رسمی گردیدند و آموزش و پرورش برای عموم پسران کشور تعمیم نیافت؛ هم چنان تعلیم و تربیت دختران با توجه به فرهنگ، عرف و سنت حاکم بر جامعه، اصلاً مورد بحث قرار نگرفت و عموم دختران کشور، مانند دوره های قبل، هم چنان از آموزش و پرورش رسمی محروم بودند.

در تاریخ آموزشی افغانستان، نام امیر امان‌الله خان به عنوان بنیان گذار و پیشگام آموزش و پرورش مدرن ثبت شده است، زیرا او نخستین کسی بود که به طور رسمی نظام تعلیمات مدرن را برای دختران و پسران در کشور بنیان نهاد و ترویج کرد. امیر امان اله خان در سال "۱۹۱۹" میلادی مطابق "۱۲۹۸" خورشیدی قدرت را به دست گرفت. وی در سفرهای که به کشورهای غربی داشت، تحت تاثیر پیشرفت و ترقی کشورهای غربی قرار گرفت و به این باور رسید که پیشرفت و ترقی غربیان از برکت تعلیم و تربیت است. از این رو به این فکر شد که در عرصه ارتقای آموزش و پرورش، بیشترین کوشش ها را به خرج دهد، تا آموزش رسمی کشور را هم سطح آموزش کشورهای پیشرفته جهان سازد.[۲۸]

به این منظور به فکر تحول و انقلاب در راستای معارف افغانستان شد و خواست که در ساختار نظام آموزش و پرورش افغانستان تغییرات اساسی و بنیادین ایجاد کند. امیر امان اله خان برای آن که بتواند تهداب درستی در عرصه معارف کشور بگذارد، اولین قدم را در راستای آموزش و پرورش در قانون اساسی افغانستان گذاشت، او تعلیمات ابتدایی را اجباری و ضروری خواند و سیستم و نصاب واحد آموزشی را برای عموم مکاتب در سراسر کشور قابل تطبیق دانست.[۲۹]

امیر امان اله خان در تشکیل مکاتب نیز تغییراتی ایجاد کرد و سه دوره تعلیمی را برای عموم شاگردان مکاتب مشخص ساخت. دوره ابتدایی که در زمان امیر حبیب اله خان به مدت چهار سال بود را، به پنج سال افزایش داد. دوره رشدیه را که به مدت سه سال بود، به چهار سال افزایش داد و دوره اعدادیه یا لیسه هم چنان سه سال بود.[۳۰]

امیر امان اله خان به خاطر ارتقای سطح معارف کشور مکاتب زیادی را در کابل و در ولایات تاسیس کرد؛ وی اولین مکتب پسرانه به نام امانیه را در کابل در سال "۱۹۲۲" میلادی مطابق "۱۳۰۱" شمسی تاسیس کرد. این مکتب که در سال "۱۹۳۱" میلادی مطابق به "۱۳۱۰" خورشیدی به مکتب استقلال تغییر نام یافت، جهت کمک و تمویل به کشور فرانسه واگذار گردید، که مدیر و برخی از معلمان آن نیز اتباع فرانسه بودند. تدریس و لوازم آموزشی در این مکتب رایگان انجام می شد؛ تمامی مصارف استادان فرانسوی را که زبان فرانسه و مضامین ساینسی را تدریس می کردند، دولت افغانستان به عهده گرفته بود.[۳۱]

در سال "۱۹۲٤" میلادی مطابق به "۱۳۰۳" خورشیدی به کمک آلمان مکتب امانی تاسیس گردید. در این مکتب بیشتر استادان آلمانی از قشر ذکور و اناث جهت تدریس زبان آلمانی و مضامین ساینسی استخدام شده بودند.[۳۲]

به ادامه این دو مکتب معروف دوره امیر امان اله خان، مکاتب زیاد دیگری نه تنها

در کابل، بلکه در شهرهای مختلف کشور ایجاد گردید. تدریس مضامین عصری در مکاتب مدرن دوران امیر امان خان در نخست توسط معلم های هندی در سال "۱۹۲۰" مطابق به "۱۲۹۹" خورشیدی آغاز یافت، و سپس معلمان فرانسوی نیز به تدریس مضامین عصری پرداختند. در این دوره برای اولین بار در کنار مضامینی که از قبل تدریس می گردیدند، ورزش نیز جزء نصاب آموزشی گردید.[۳۳]

امیر امان اله خان بخاطر پیشرفت دانش و فراگیری مهارت های جدید، تعداد زیادی از شاگردان پسر را جهت تحصیلات عالی به کشورهای انگلستان، جرمنی، شوروی، ترکیه، ایتالیا و فرانسه فرستاد. و برای اولین بار طرح سواد آموزی رسمی دختران را روی کار کرد، کاری که در تاریخ تعلیمی افغانستان سابقه نداشت و دختران هرگز آموزش های رسمی را تجربه نکرده بودند؛ وی اولین مکتب ابتدایی دخترانه را با نام عصمت در سال "۱۹۲۰" میلادی مطابق "۱۲۹۹" خورشیدی در کابل ایجاد کرد، این مکتب نیز چند سال بعد به مکتب مستورات در سال"۱۹۲۳" میلادی مطابق به سال "۱۳۰۲" خورشیدی تغییر نام یافت.
(سال ها بعد باز هم این مکتب تغییر نام یافت و در سال "۱۹٤۲" میلادی مطابق به "۱۳۲۱" خورشیدی برای بار سوم به نام ملالی تغییر نام کرد.) در این مکتب نیز معلم های فرانسوی در کنار معلم های هندی و افغانستانی به تدریس مشغول بودند.[۳۴]

امیر امان اله خان در کنار مکاتب رسمی که برای تعلیم و تربیت دختران در شهرها تاسیس کرده بود، مکتب تدبیر منزل را نیز جهت به دست آوردن مهارت های زندگی بهتر برای دختران ایجاد کرد. با تاسیس مکاتب دخترانه تعداد زیادی از دختران جذب سیستم آموزش و پرورش مدرن گردیدند و آن عده دخترانی که در خانه تعلیم خصوصی دیده بودند، ضمن این که در مکاتب رسمی جذب گردیدند، به صنوف بالاتر نیز ارتقا کردند؛ امیر امان اله خان در عرصه آموزش و پرورش دختران تا اندازه ای پیش رفت که حتی دختران فارع مکتب مستورات را در کنار پسران برای ادامه تحصیل به کشورهای ترکیه، فرانسه و آلمان فرستاد.[۳۵]

در این دوره برای اولین بار در تاریخ آموزشی کشور فضای آموزشی و پرورشی طوری ایجاد گردیده بود، که معلمین و شاگردان دارای روحیه عالی و با نشاط بودند، و تعداد شاگردان ابتدایی مکاتب به بیشتر از پنجاه هزار نفر رسیده بود.[۳۶]

امیر امان اله خان آموزش و پرورش را محدود به شهرها و روستاها نساخت، بلکه حتی آموزش و پرورش را به کوچی ها که مکان سکونت دایمی نداشتند، ضروری دانست و برای آنها معلمینی را تعیین کرد، تا با آنها در سفرهای مداوم باشند و به زبان پشتو تدریس کنند.۳۷

از جمله کارهای دیگری که امیر امان اله خان برای ارتقای سطح سواد افراد جامعه انجام داد، ایجاد کورس های سواد آموزی بزرگسالان بود، که در سال "۱۹۲۰" میلادی مطابق به سال"۱۲۹۹" خورشیدی صنوف سواد آموزی به صورت رسمی تشکیل گردیدند. از ابتکارات دیگر امیر امان اله خان در عرصه آموزش و پرورش این بود که بودیجه معارف را به گونه بی سابقه بلند برد و در درجه سوم بودیجه دولتی قرار داد. پژوهش گر افغانستان شناس امریکایی "لیون پاولادا" در باره کارکرد امیر امان اله خان در رابطه به معارف میگوید: "در زمره برنامه های اجتماعی امیر امان اله معارف مقام ارزنده و بلندی داشت و نشان معارف از نشان های ملکی و نظامی بلندتر بود."[۳۸]

نوآوری های دیگری که در دوران امیر امان اله خان به خاطر ارتقای سطح سواد و رشد آموزش صورت گرفت، احداث کتاب خانه ها و انتشار جراید گوناگون در پایتخت و شهرهای مختلف بود؛ که تاسیس کتابخانه ها و انتشار جریده ها در عرصه فرهنگ و مطبوعات، دگرگونی و تحول عظیم را به میان آورد. در کنار جراید عمومی که به نشر می رسیدند، جریده "ارشادالنسوان" اولین جریده زنانه در افغانستان بود که در سال "۱۹۲۲" میلادی مطابق به "۱۳۰۱" خورشیدی در زمان حکومت امیر امان اله خان با تلاش و ابتکار ملکه ثریا به نشر رسید، سوژه این مجله مختص به زنان بود که در هشت صفحه از طرف زنان کابل به مدیریت و سر محرری "الف.ری" نشر میگردید، و موضوعات صحی، اخلاقی، تربیتی و تدبیر منزل را به زن ها آموزش می داد؛ این جریده گرچه متواتر به چاپ نمی رسید، ولی با آن هم در راستای روشن فکری زنان آن دوره نقش موثر و بسزایی داشت.[۳۹]

از اصلاحات مهم دیگری که امیر امان اله خان در عرصه آموزش و پرورش ایجاد کرد، الزام داشتن سند تحصیلی برای ملاهای بود بدون داشتن اسناد لازم تحصیلی، وظیفه تدریس را انجام می دادند. و عهده دار آموزش کودکان و نوجوانان در مدارس و مساجد بودند.[۴۰] اما این اقدام نیک امیر در قبال ملاها، سبب رنجش خاطر قشر ملا گردید و اندک اندک زمینه بروز نارضایتی ها را فراهم کرد. اصلاحات و اقدامات امیر امان الله خان تأثیرات عمیقی بر نظام آموزش و جامعه افغانستان گذاشت. او تلاش داشت که جامعه محدود، سنتی و مردسالار افغانستان را از روش های سنتی آموزشی جدا کند، و به سوی پیشرفت و ترقی سوق دهد. لذا اصلاحاتی را در زمینه آموزش، به ویژه آموزش زنان و تغییرات اجتماعی به هدف مدرنیزه کردن جامعه، روی دست گرفت. از این رو مکاتب جدید تاسیس کرد تا سطح سواد در جامعه افزایش یابد. به منظور آشنایی مردم با علوم مختلف، تدریس مضامین عصری را وارد نصاب آموزشی کرد. هم چنان آموزش زبان های خارجی را در مکاتب حتمی ساخت، تا زمینه ارتباطات علمی و فرهنگی با جهان فراهم گردد. گامی مهم در راستای برابری آموزشی برداشت و در کنار مکاتب پسرانه، تلاش های برای آموزش دختران انجام داد، و آموزش و پرورش را برای دختران اجباری خواند. مکتب مستورات را برای دختران تاسیس کرد، دختران را برای تحصیلات عالی، به خارج از کشور فرستاد. امیر امان اله خان نه تنها از زنان رفع حجاب کرد و زنان را

در نوعیت پوشش کاملا آزاد گذاشت، قیودات ظاهری در نوعیت پوشش مردان نیز وضع کرد. و مهم تر از همه بر فعالیت و تدریس ملاهای که در مدارس و مساجد متکفل آموزش کودکان می گردیدند، محدودیت های ایجاد کرد که نفوذ سنتی علما را کاهش می داد.

اصلاحات و تجدد گرایی های امیر امان اله خان که بدون آگاهی دهی مردم و یک باره انجام گرفت، برای جامعه به شدت محدود، سنتی و مرد سالارمان، که هنوز آمادگی پذیرش چنین تغییرات ریشه‌ای را نداشت، پذیرفتنی نبود. لذا با واکنش های تند و مخالفت های شدید گروه های محافظه کار و جامعه عرفی، سنتی، که تاکید بر دین، عرف و سنت داشتند، مواجه شد، که این مخالفت ها و شورش ها در نهایت منجر به چالش هایی برای ادامه اصلاحات او شد. این گروه های محافظه کار و مخالف، آموزش دختران در جامعه سنتی مان را غیر ضروری و حتی مخالف ارزش های اجتماعی عنوان می کردند و اقدام امیر برای اعزام دختران جهت ادامه تحصیل به خارج از کشور را به عنوان شکستن مرزهای عرفی و سنتی و رو گشتاندن از باورهای دینی تلقی می کردند. برداشتن برقع و آزادی در پوشش برای زنان، وضع محدودیت بر لباس‌های سنتی مردان نیز از سوی جامعه به عنوان تقلیدی از غرب تلقی شد که برای جامعه ننگ و بی غیرتی بزرگی محسوب می گردید و جامعه عرفی و سنتی ما به یک باره تحمل چنین روی کردها و تجدد خواهی ها را نداشت. هر چند امیر امان اله خان در اثر نارضایتی ملاها و قشر عوام برای مدتی و به طور موقتی دروازه مکتب دخترانه را بست، اما جریان نارضایی ها خاتمه نیافت، زیرا امیر امان اله خان تعلیمات دختر و پسر را جبری اعلان کرده بود. تعدادی از خانواده های که مخالف آموزش دختران شان بودند، برای دور زدن این قانون، به مامورین دولتی رشوت می دادند، تا برای فرزندان دختر خویش سند معافیت از آموزش دریافت کنند.[٤١]

به ناچار نارضایتی ها و تقابل میان اصلاحات مدرن و سنتهای ریشه دار در جامعه هم چنان ادامه یافت. تا این که گروه های مختلفی که از حکومت امانی به دلایل مختلف رنجیده بودند، علیه او دست به شورش زدند. آنها افرادی بودند که از اصلاحات امیر امان اله متضرر شده بودند و منافع شان در ساختار قرون وسطایی تامین می شد، ملاهای که اصلاحات و رفورم های جدید را نقیص دین و مذهب تشخیص داده و امتیازات خود را از دست رفته می دیدند، کارمندان دولتی که در بعد اقتصادی فساد ایجاد کرده بودند و سبب بد نامی حکومت می گردیدند و نارضایتی عمومی را افزایش می دادند، بیشتر افراد جامعه عرفی و سنتی که اصلاحات آموزشی و روی کرد آزادی خواهانه را نوعی بی دینی و انحراف از ارزش های دینی تلقی می کردند و تاب تحمل چنین تغییرات ناگهانی را نداشتند، و بالاخره کسانی که به دنبال دستیابی به قدرت بودند، با تبلیغات گسترده اصلاحات امیر امان اله خان را بر ضد دین جلوه دادند و احساسات عوام را برمی انگیختند، این عوامل در کنار هم دیگر زمینه را برای شورش های داخلی فراهم کرد و در نهایت باعث شد که حکومت امانی سقوط کند و حبیب اله کلکانی قدرت را به دست گیرد.

حبیب اله کلکانی که در خانواده ای فقیر با ذهنیت عرفی و سنتی پرورش یافته بود، با استفاده از اوضاع بی ثبات سیاسی که مخالفین امیر امان اله خان به دلایل مختلف ایجاد کرده بودند، در سال "۱۹۲۹"میلادی مطابق سال" ۱۳۰۸"خورشیدی قدرت را به دست گرفت و نظام امیر امان اله خان را سقوط داد.[۴۲]

با بر افتادن حکومت امیر امان اله خان دوباره باز هم مساجد و مدارس به تبلیغات گسترده افراطی و درک عرفی، سنتی و قبیله ای خویش پرداختند، مکاتب رسمی که در دوره امیر امان اله خان توسعه یافته بودند، به حاشیه رفتند؛ حبیب اله کلکانی از دانشجویان افغانستانی که جهت تحصیل عازم ترکیه شده بودند، خواست که به وطن مراجعه کنند. هم چنان فرمان داد که ملاهای دیوبندی بدون محدودیت به افغانستان داخل شده می توانند و در مکاتب و مدارس تدریس می توانند و الزامی به داشتن شهادت نامه نیست؛ وی در سخنرانی خویش گفت که: "من پول بیت المال را به تعمیر مکتب ضایع نمی کنم، به عسکر و ملا میدهم که دعا کنند." حبیب اله کلکانی همانند دوران پیش از امیر امان اله، اجازه آموزش را از زنان گرفت و از رفتن دختران به مکاتب جلوگیری کرد و زنان و دختران را به پوشش برقع مجبور ساخت. فرمان داد که مکاتب نسوان، مکاتب انگلیسی، فرانسوی و جرمنی تا تاسیس مجالس اعیان تعطیل است و در مکاتب پسرانه، مضامین حساب، هندسه و انگلیسی موقوف است. در دوران حکومت کوتاه حبیب اله کلکانی مطبوعات آزاد که در زمان امیر امان اله خان به طور گسترده در پایتخت و دیگر شهرهای کشور نشر می شدند، از نشرات منع گردیدند.[۴۳]

حبیب اله کلکانی که بعد از امیر امان اله خان برای مدتی محدود صاحب قدرت شد، مفکوره اکثر مردان افغانستان را در نوعیت حکومتش به گونه آشکار تعبیر کرد و به گفته خودش دوباره "فرهنگ اسلامی و افغانی" را حاکم ساخت.

با تحولات پس از حبیب اله کلکانی و به قدرت رسیدن محمد نادرخان در سال "۱۹۲۹" میلادی، مطابق سال "۱۳۰۸" خورشیدی روال آموزش و پرورش پیشرفت چندانی نکرد، زیرا نادرخان با ایجاد حکومت استبدادی و ارتجاعی، عقب ماندگی فرهنگی را تعمیم داد و جو حاکم بر جامعه را بر محور اختناق و انحطاط اداره کرد، تا از توسعه معارف جلوگیری کند و نسل جدیدی را پرورش دهد که بدون اطاعت کورکورانه از دولت چیز دیگری ندانند. [۴۴] از این رو روند آموزش و پرورش به ویژه در دو سال اول حکومت محمد نادر خان هم چنان در دوره تاریک باقی ماند. آموزش به پسران دوره ابتدایی محدود شد و بیشتر مکاتب متوسطه و ثانوی در سراسر کشور مسدود گردیدند، صرف در پایتخت تعداد اندکی مکاتب پسرانه برای تبلیغ به خارجی ها فعال بودند و شاگردانی که در این اندک مکاتب تعلیم می دیدند، با خشونت مورد تحقیر و لت کوب واقع می شدند. مکاتب معروف حبیبیه، امانی و امانیه نیز شدیداً تحت نظارت دولت قرار داشتند و کسی جرات ابراز نظر در مورد اوضاع سیاسی کشور را نداشت. مسئولین این مکاتب رفتار خشونت آمیز با

شاگردان داشتند و تعدادی از شاگردان را به نام کلان سال و یا تهمت های سیاسی از آموزش مانع می شدند.[۴۵]

آن تعداد از شاگردان افغانستانی که قبلاً در زمان امیر امان اله خان جهت تحصیلات عالی به ترکیه اعزام شده بودند، دوباره توسط حکومت محمد نادر خان به وطن برگشت داده شدند؛ و حتی نه نفر از این دانشجویان به محض رسیدن در کابل، به زندان کشانیده شدند.[۴۶]

دختران، قشر آسیب پذیری که در جامعه ما همیشه قربانیان ناخواسته فرهنگ، سنت و حکومت ها شده اند و به بهانه های مختلف از تعلیم و تحصیل باز مانده اند، در دوره محمد نادرخان نیز از تعلیم و تربیت محروم گردیدند و مقید به حجاب افراطی شدند. همان طوری که حبیب اله کلکانی دروازه های مکاتب دخترانه، انجمن نسوان و جریده ارشاد نسوان را به روی زنان و دختران بسته بود، در دوران محمد نادرخان این نهادها هم چنان بسته ماندند. و آن تعداد از دخترانی که برای تحصیل به ترکیه اعزام شده بودند، دوباره به وطن رجعت داده شدند، و محدود و مقید به محیط خانه گردیدند.[۴۷]

در واقع محمد نادر خان پادشاه عنعنه پرستی بود که با درس گرفتن از سرنوشت امیر امان اله خان به این باور رسیده بود، که تا وقتی اوضاع مساعد نباشد، اجازه رشد تعلیم و تربیت و اجازه فعالیت به قشر روشن فکر ندهد، بلکه بخاطر حفظ سلطنت خویش با جماعت ملا با ملایمت رفتار کند و در ترویج عقاید خرافاتی و ارتجاعی مانعی ایجاد نکند به همین اساس به ایجاد مدارسی دینی در شهرهای بزرگ اقدام کرد و ملاها را از خدمت عسکری معاف کرد.[۴۸]

در طول تاریخ اسلامی افغانستان نه تنها محمد نادر خان، بلکه عموم پادشاهان و سران قدرت از تسلط و نفوذ معنوی ملاها و تاثیر کلام آنها بر اقشار مختلف دربستر جامعه قبیلوی مان آگاه بوده اند، به همین دلیل بیشتر پادشاهانی که در این کشور قدرت را تصاحب کرده اند، با تطمیع و تهدید، ملاها را وادار به دفاع از نوعیت حکومتهای شان کرده اند و برای توجیه هر گونه اعمال و رفتار دولت، با تشویق و تهدید جماعت ملا، به نفع حکومت های خویش فایده برده اند، و برای تطبیق پلان های شان موقعیت مادی و معنوی ملاها را ستایش کرده اند و جایگاه اجتماعی، دینی و فرهنگی آنها را در بین عوام معتبر ساخته اند. محمد نادر خان نیز با چنین ترفندی چند سال سلطنت کرد و جماعت ملا را مورد عنایت و نوازش قرار داد و برای حفظ خاطر ملا کوشش های زیادی کرد که دروازه های مکاتب به ویژه مکاتب دخترانه مسدود بمانند، روشن فکران فعالیت محدود و مقید داشته باشند و زمینه ترویج خرافات دوام داشته باشد، تا به طرق گوناگون در مسیر رشد و انکشاف دانش کوتاهی و سهل انگاری ایجاد گردد. وی آن گونه که فعالیت معارف و اهل معارف را با ایجاد موانع محدود کرد، فعالیت روشن فکران، نویسندگان و مطبوعات آزاد را نیز محدود

و مقید کرد، او نشریهء "انیس" را که یگانه نشریهء آزاد کشور بود و پس از سقوط سلطنت حبیب اله کلکانی دو باره انتشار می یافت، مصادره کرد و "محی الدین انیس" بنیان گذار و مدیر مسؤول این نشریه را زندانی ساخت.[۴۹] اما با تمام موانعی که محمد نادر خان در مسیر معارف ایجاد کرده بود، در نهایت مقتضیات زمان او را مجبور کرد که اندکی از خود نرمش نشان دهد؛ از این رو در اواخر حکومت خویش مجبوراً به احیای دوباره معارف عصری توجه کرد. و با احتیاط و محافظه کاری به بازسازی در عرصه آموزش و پرورش و انکشاف تحصیلات عالی گام های برداشت. وی دانشگاه نظامی، دانشکده طب، مکتب دوا سازی، دارالعلوم عربی و چندین موسسه تعلیمی را برای پسران تاسیس کرد؛ اما چون از مکاتب عالی فارغ نداشت، از دوره ابتدایی و رشدیه به دانشکده طب دانشجو جذب کرد و به این ترتیب اساس تحصیلات عالی در کشور را گذاشت. تعداد کمی از محصلین پسر را جهت تحصیلات عالی به خارج از کشور فرستاد، اما در کرسی های دولتی فرصت های شغلی به آنها نداد. ٥٠کورس قابلگی را برای دختران در سال "۱۹۳۱" میلادی مطابق به سال "۱۳۱۰" خورشیدی در شفاخانه مستورات تأسیس کرد و متعاقب آن مکتب نسوان را در پایتخت فعال ساخت؛ در آخر سلطنت محمد نادر خان مجموع تعداد شاگران مکاتب به هشتاد و سه هزار تن رسیدند.[۵۱]

آخرین پادشاه افغانستان محمد ظاهر شاه بود که از سال "۱۹۳۳" تا "۱۹۷۳" میلادی مطابق "۱۳۱۲" الی "۱۳۵۲" خورشیدی به مدت چهل سال بر افغانستان حکومت کرد.[۵۲] به دلیل طولانی بودن مدت حکومت محمد ظاهرشاه، روند آموزش و پرورش چهل ساله، چهار دوره مختلف را در نظام آموزشی تجربه کرد؛ در دور اول، حکومت در دست عموها و عمو زاده های محمد ظاهر شاه بود که با صدارت محمد هاشم خان ادامه یافت.

هر چند در دوره حکومت داری محمد ظاهر شاه و حتی قبل از آن جهان شاهد تحولات بزرگی در عرصه علم و دانش بود و اراکین دولت افغانستان نیز اکثراً تحصیلات خویش را درکشور های اروپایی به سر رسانیده بودند و مدتی را در آن کشورها زندگی کرده بودند و با پیشرفت و ترقی اجتماعی خیلی آشنا بودند، اما چون به حکومت مردمی باور نداشتند و خود را جدا از اکثریت مردم می دانستند، با ایجاد فضای بسته فکری، فرهنگی مانع آزادی و ترقی جامعه گردیدند که از این جهت نه برای خویش و خانواده خویش اعتباری در خور فراهم کردند و نه اقشار مختلف جامعه را به سعادت اجتماعی نایل کردند.

محمد هاشم خان نیز یکی از این شخصیت ها بود که از دوره محمد نادر خان تا حدود بیشتر از یک دهه دوره سلطنت محمد ظاهر شاه، عهده دار صدارت بود که این مسئولیت وی به مدت هفده سال دوام کرد. وی شخصیت متعصبی بود که به دموکراسی خوش بین نبود و نسبت به معارف بی علاقه، بی اعتنا، بدبین و سخت گیر بود، و به شاگردان و معلمان با سوء ظن می نگریست و اهل معارف را با خشونت و سخت گیری های زیاده از حد به اختناق می کشاند و به زندان می انداخت؛ در این دوره به ندرت مکاتب ابتدایی جدید برای پسران در پایتخت و دیگر شهرها تاسیس گردید.[۵۳] هم چنان به آموزش و

پرورش دختران توجه در خوری صورت نگرفت؛ صرف در سال های آخر صدارت محمد هاشم خان مکتب زرغونه در سال "١٩٤١" میلادی مطابق به "١٣٢٠" خورشیدی در کابل برای دختران تاسیس شد.[۵۴]

در نظام آموزشی این دوره نیز انکشاف و توسعه ای در عرصه آموزش و پرورش وجود نداشت و توجه بیشتر معارف بر نوعیت تدریس به زبان پشتو بود، که نصاب درسی شاگردان با زبان پشتو معضلی فرا راه تدریس معلمان و آموزش شاگردان در بیشتر مناطق کشور گردیده بود.[۵۵]

کتاب پته خزانه در "١٩٤٣" میلادی مطابق "١٣٢٢" خورشیدی برای اولین بار در دوره صدارت محمد هاشم خان در کابل به چاپ رسید. این کتاب در باره شعرا و نویسنده های گمنام زبان پشتو معلومات جدیدی را ارائه می کرد، که قبل از آن هیچ منبع تاریخی از چنین کتابی و چنین اشخاصی آگاهی و اطلاعاتی نداده بود، و یک مورد کاملاً جدید و ناگهانی بود.[۵۶] که دولت برای ترویج بیشتر محتوای کتاب، مطالب آن را اندک اندک جزء نصاب تعلیمی و تربیتی کشور قرار می داد.

در این زمان مضمون اسلامی در فهرست تدریس بود، ولی از تدریس جدی برخوردار نبود. درس های علوم تجربی ترجمه های از کتاب های هند بریتانیوی و ترکیه بودند که بیشتر به تدریس تاریخ علوم شباهت داشتند، و تازه های علوم در آن کتاب ها تدریس نمی گردید؛ علوم اجتماعی نیز بر مبنای تفرقه بین همسایگان کشور بود، در این دوران زبان های خارجی که در مکاتب آموزش داده می شدند، عربی و انگلیسی بودند، اما در مکاتب مشخص تدریس زبان فرانسوی و آلمانی نیز جزء نصاب آموزشی شاگردان بودند.[۵۷]

در دوران حکومت محمد ظاهر شاه که با ادامه صدارت محمد هاشم خان آغاز یافت، جهان نیز در مسیر تحول و انقلاب در ابعاد گوناگون زندگی اجتماعی شاهد جنگ جهانی دوم بود، جنگی که افغانستان در محدوده خویش بی طرف ماند.[۵۸] اما تاوان بی طرفی را در بعد آموزش و پرورش پرداخت کرد، زیرا معلم های خارجی وابسته به طرفین جنگ، که مضامین ساینسی را تدریس می کردند، کشور را ترک کردند و لوازم آموزشی که از کشورهای خارج به افغانستان ارسال می شدند، قطع گردیدند.[۵۹]

پس با توجه به پیشرفت های جهانی در عرصه علم و دانش و با توجه به اوضاع مساعد کشور، در دوران صدارت محمد هاشم خان کار قابل ملاحظه ای که بتواند تعریف مشخصی از معارف و پیشرفت آموزش و پرورش کودکان ارائه دهد، صورت نگرفت، بلکه تاریخ تعلیمی این دوره به دلایل گوناگون بیشتر سیر نزولی و پراکندگی تعلیم و تربیت را نمایان کرد.

با ختم صدارت محمد هاشم خان دوران صدارت شاه محمود خان در سال "۱۹٤٦" میلادی مطابق به "۱۳۲۵" خورشیدی به مدت هفت سال آغاز یافت، شاه محمود خان به آزادی های اجتماعی و تعلیم و تربیت همگانی کم و بیش باور داشت، از این رو با روی کار آمدن وی اختناق دوره قبلی از بین رفت و برخی آزادی ها، از جمله آزادی مطبوعات محترم شمرده شد؛ تعلیمات ابتدایی برای دختران و پسران اجباری اعلان گردید و زمینه توسعه و انکشاف در عرصه معارف مساعد شد.[۶۰]

با آغاز صدارت شاه محمود خان جنگ جهانی نیز خاتمه یافت، بعد از ختم جنگ توجه به آموزش و پرورش در افغانستان نیز آغاز شد. معلم های خارجی که مضامین ساینسی را تدریس می کردند، دوباره به افغانستان برگشتند. سازمان یونسکو در سال "۱۹٤٦" میلادی برابر با "۱۳۲۵" خورشیدی تاسیس گردید و افغانستان به طور رسمی در سال "۱۹٤۸" میلادی مطابق "۱۳۲۷" خورشیدی عضو این سازمان گردید. با عضو شدن افغانستان در این سازمان، فعالیت ها و خدمات آموزشی سازمان برای تعلیمات کودکان دوره ابتدایی و ظرفیت تربیت معلم بیشتر گردید؛ طوری که در شهرهای بزرگ مراکز تربیت معلم تاسیس شد و برنامه تربیت معلم از راه دور، با همکاری وزارت اطلاعات و فرهنگ و برنامه های رادیویی انتشار یافت.[۶۱]

در این دوران در نظام آموزشی تغییراتی وارد گردید و تدریس در تمامی مکاتب به هر دو زبان فارسی دری و پشتو روی دست گرفته شد. دولت به وزارت معارف ابلاغ کرد که از سال تعلیمی "۱۹٤۷" میلادی مطابق "۱۳۲٦" خورشیدی دوباره تدریس به زبان فارسی دری باز گردد، که به این ترتیب در مناطق پشتو زبان، تدریس به زبان پشتو بود و در مناطق فارسی زبان، تدریس به زبان فارسی دری انجام می شد. با برگشتن تدریس به زبان فارسی دری سهولت در نظام آموزش و پرورش ایجاد گردید، و زمینه چاپ و توزیع کتب درسی بیشتر فراهم شد، که چاپ کتاب رشد کیفی و کمی تعلیم و تربیت را چشم گیر ساخت.[۶۲]

در کنار تاسیس مکاتب ابتدایی در شهرها و روستاها، ساخت مکاتب دهاتی در مناطق دور دست و قریه های صعب العبور نیز از کارهای در خور توجهی بود که در دوره صدارت شاه محمود خان اتفاق افتاد؛ شاه محمود خان مکاتب دهاتی را در سال "۱۹٤۹" میلادی مطابق " ۱۳۲۸" خورشیدی در مناطق دور افتاده به ویژه در مناطق هزاره نشین ایجاد کرد، که این مکاتب متشکل از صنف های سه ساله آموزشی بودند و دختران و پسران خوردسال توسط ملاهای مساجد در این مکاتب دهاتی آموزش می دیدند.[۶۳]

کورس های مهارت و توانایی از لحاظ مسلک، برای مکاتب ابتدایی ایجاد گردید. فارغین مکاتب متوسطه بعد از یک سال تعلیم تخصصی معلم می گردیدند، اما معلمین لیسه ها از تربیت معلم فارغ می شدند؛ در این دوره تعلیمات دوره ثانوی نیز رشد کرد و به تعلیمات تخنیکی و مسلکی اهمیت داده شد. هم چنان موسسات تعلیمی و دانشکده ها نیز

گسترش یافتند، دانشکده های حقوق، طب و چندین دانشکده دیگر که قبلا ایجاد شده بودند، در دانشگاه کابل که سنگ تهداب آن در سال "١٩٤٦" میلادی برابر با "١٣٢٥"خورشیدی بنیان گذاشته شده بود، مدغم گردیدند. و دانشگاه کابل نیز با کمک کشورهای خارجی توسعه و انکشاف یافت. در این دوره محصلین زیادی جهت تحصیلات عالی به کشورهای فرانسه، آلمان، هند و امریکا اعزام گردیدند. [۶۴]

در دوره صدارت شاه محمود خان مهم‌ترین گام‌ها در عرصه آموزش زنان گذاشته شد و آموزش و پرورش زنان به طور جدی روی دست گرفته شد و به زنان فرصت های بهتر آموزشی و تحصیلی فراهم گردید. در شهرهای بزرگ مکاتب دخترانه و موسسات دخترانه تاسیس شد؛ مکاتب دخترانه که از صنف هفتم و گاه هشتم و نهم دختران دانش آموز را فارغ می‌دادند، تا صنف یازدهم ارتقا یافتند و امتیازات دوازده پاس به فارغان این مکاتب تعلق گرفت. برای فارغ‌التحصیلان صنف یازده در سال "١٩٤٨" میلادی مطابق به "١٣٢٧" خورشیدی تربیت معلم عالی به‌حیث دانشکده مخصوص دختران افتتاح شد، به ادامه آن دانشکده ادبیات و دیپارتمنت ساینس و اجتماعیات در کابل و شهرهای بزرگ برای دختران ایجاد گردیدند. [۶۵]

با وجودی که در این دوران آموزش زنان رشد قابل ملاحظه ای کرد و به‌عنوان حق اولیه مورد احترام قرار گرفت، اما باز هم در مناطق دور دست و در روستاها، آموزش و پرورش برای زنان رویای دست نیافتنی بود و به آسانی قابل دسترس نبود و دختران در دهات و قصبات به دلایل مختلف از تعلیم و تربیت محروم بودند.

طبق بررسی هیات یونسکو در زمان صدارت شاه محمود خان، در صد شمولیت اطفال ابتدایی این دوران را حداقل" ٣٧ " درصد و حداکثر" ٥٠ "درصد مشخص کرد. طبق احصاییه یونسکو در مناطق پشتو زبان" ٣٩" درصد و در مناطق فارسی زبان" ٦٠" درصد کودکان شامل دوره ابتدایی نظام تعلیم و تربیت بودند، که از این مجموع دختران شامل مکاتب ابتدایی در مناطق پشتو زبان "٥"درصد و در مناطق فارسی زبان" ٢٠ "درصد را تشکیل می دادند. [۶۶]

بعد از شاه محمود خان مقام صدرات در سال "١٩٥٣"میلادی مطابق به "١٣٣٢" خورشیدی به محمد داوود خان تعلق گرفت. محمد داوود خان هر چند به آزادی سیاسی شاه محمود خان پایان داد، اما به معارف توجه کرد و آموزش و پرورش را در سیر لازمی خویش توسعه داد و برای اولین بار رشد و توسعه معارف را مشمول یک برنامه منظم و سنجیده قرار داد، و همانند قانون دوره صدارت شاه محمود خان تامین و تعمیم تعلیمات ابتدایی را اجباری اعلان کرد و توسعه و رشد تعلیمات ثانوی عمومی، مسلکی و عالی را به صورت مجانی در خدمت به عموم مردم دانست. [۶۷] وی با علاقه و دلچسپی که به آموزش و پرورش داشت، به توسعه مکاتب دهاتی توجه کرد و به تاسیس مکاتب ابتدایی در تعدادی از کوچک شهرها اقدام کرد. مکاتب دخترانه را در پایتخت و در چندین ولایت ایجاد کرد

و معلم های زن را جهت تدریس به شاگردان دختر جذب کرد. در این زمان بورسیه های تحصیلی زیادی به جوانان داده شد، و حتی به شاگردان پشتون آن سوی مرز در کابل با مصارف دولت لیلیه تاسیس گردید.[۶۸]

در دوره صدارت محمد داوود خان مضامین و نصاب تعلیمی، آموزش های عملی هم چون نجاری، خیاطی، کلالی، داشکاری، قالین بافی، سنگ تراشی و غیره را نیز در خود داشت، اما به دلیل کمبود معلم، این مضامین کمتر تدریس می گردیدند.[۶۹]

محمد داوود خان جهت رشد بهتر تعلیم و تربیت مراکز و موسسات تربیت معلم را در تعدادی از شهرها تاسیس کرد، و برای توسعه تحصیلات عالی در پایتخت دانشکده های مهندسی و زراعت را ایجاد نمود، و در نهایت در سال "۱۹۵۹" میلادی مطالق به "۱۳۳۸" خورشیدی سنگ تهداب دانشگاه کابل را به طور رسمی بنیان گذاشت. سردار محمد داوود خان در کنار آموزش کودکان و جوانان به آموزش بزرگ سالان نیز توجه کرد و مراکز سواد حیاتی را با شعار مبارزه با بی سوادی برای بزرگ سالان ایجاد کرد.[۷۰]

آخرین دهه پادشاهی محمد ظاهر شاه فعالیت پنج صدر اعظم را تجربه کرد که به ترتیب با صدارت داکتر محمد یوسف در سال" ۱۹۶۳"میلادی برابر با "۱۳٤۱"خورشیدی آغاز یافت. بعد از صدارت داکتر محمد یوسف، دوره صدارت محمد هاشم میوندوال در سال "۱۹٦٥" میلادی برابر با "۱۳٤٤" خورشیدی آغاز گردید، و در ادامه نور احمد اعتمادی در سال "۱۹٦۷" میلادی برابر "۱۳٤٦" خورشیدی بر مسند صدارت قرار گرفت. داکتر عبدالظاهر ابراهیم خیل در سال "۱۹۷۱" میلادی برابر با "۱۳٥۰" خورشیدی بعد از نور احمد اعتمادی صدراعظم مقرر گردید و آخرین دوره صدارت از محمد موسی شفیق بود که در سال "۱۹۷۲" میلادی برابر با "۱۳٥۱"خورشیدی تا سال "۱۹۷۳" میلادی مطابق به "۱۳٥۲"خورشیدی دوره پادشاهی محمد ظاهر شاه پایان یافت.[۷۱]

این دوره از حکومت محمد ظاهر شاه، که به دهه دموکراسی معروف است، با صدارت چندین تن همراه بود. در این دوره، به دلیل پیش زمینه هایی که از سال های قبل ایجاد شده بود، در عرصه رشد، انکشاف، توسعه و تعمیم آموزش و پرورش پیشرفت های شایانی صورت گرفت. آغاز این دوره که با صدارت داکتر محمد یوسف شروع شد، قانون اساسی جدید شکل گرفت و در ماده سی و چهار قانون اساسی به صراحت اعلان گردید که آموزش و پرورش حق تمام شهروندان افغانستان است و به صورت مجانی از طرف دولت به تمام اتباع کشور اختصاص دارد. رهنمونی و نظارت آموزش و پرورش وظیفه دولت است و دولت مکلف است برای تعمیم متوازن معارف در تمامی افغانستان، پروگرام های موثر وضع و تطبیق کند. تاسیس و اداره تعلیمات عالی و عمومی تنها حق دولت و وظیفه دولت است، در خارج از این ساحه اتباع افغانستان حق ساخت مکاتب خصوصی و سواد آموزی

را دارند، که آن هم باید طبق شروط قانون دولت تنظیم گردد. مطابق قانون اشخاص خارجی نیز اجازه تاسیس مکاتب به اتباع خارجی را دارند.[۷۲]

نظام آموزش و پرورش این دوره تعلیمات ابتدایی را برای دختران و پسران از سن هفت تا چهارده سال اجباری اعلام کرد. در این دوران مکاتب ابتدایی در شهرها توسعه یافتند. تعدادی از کودکانی که در مکاتب دهاتی و مساجد به گونه سنتی آموزش می دیدند، با سپری کردن امتحان سویه وارد مکاتب رسمی ابتدایی گردیدند. بیشتر دختران در کلان شهرها، همانند پسران از تمامی امتیازات تعلیمی و تحصیلی بهره مند شدند و آموزش های مختلط را تجربه کردند. در این دوران آزادی های اجتماعی افزایش یافت، مطبوعات از سانسور پیش از نشر رهایی یافتند و کشور به سمت رسمیت دادن به آزادی های فردی و جمعی پیش رفت.[۷۳]

نظام آموزش و پرورش در دوره چهل ساله حکومت محمد ظاهر شاه، در بازه مختلف زمانی، مرحله به مرحله تحولات مثبت را تجربه نمود، بیشترین این تحولات در دو دوره دوم سلطنت او اتفاق افتاد، به ویژه در دهه آخر سلطنت که به دهه اصلاحات اداری، سیاسی، اقتصادی و توسعه فرهنگی و آزادی معروف است؛ که در این دوره نسبت به دوره های قبل آموزش و پرورش هم تحول نسبی کرد و پس از سکون دراز مدت رشد نسبتاً خوبی داشت و پیشرفت های قابل ملاحظه ای را تجربه کرد.

اسلوب آموزش در دوره چهل ساله حکومت محمد ظاهر شاه به سه مقطع ابتدایی، متوسطه و لیسه تقسیم می شد که هر کدام چهار سال را در بر می گرفت. بر اساس قانون وضع شده آن زمان، کودکان بالاتر از شش سال وارد سیستم آموزش و پرورش می شدند. مضامین درسی ابتدایی این دوره شامل قرآن کریم، دینی، فارسی دری، پشتو، حساب، هندسه، تاریخ، جعرافیه، ساینس، رسم، خط و سپورت بود. از صنف اول تا صنف سوم به نام اصول صنفی یاد می گردید و تدریس این دوره مسئولیت یک معلم بود؛ شاگردان صنوف چهارم و پنجم به هر مضمون معلم های جداگانه داشتند. در دوره متوسطه در کنار مضامین دوره ابتدایی، زبان عربی، زبان خارجی، کیمیا، فزیک و بیولوزی نیز تدریس می گردید. و در دوره لیسه، ساینس، اجتماعیات و ریاضی هم شامل بود و برای دختران تدبیر منزل نیز آموزش داده می شد.[۷۴]

در مکاتب، تدریس زبان های خارجی متفاوت بود و هر مکتب یک یا دو زبان خارجی را آموزش می داد. این زبان ها شامل عربی، انگلیسی، آلمانی و فرانسوی بودند که در برخی مکاتب تدریس می شدند. در مکاتب دهاتی، علوم دینی، فارسی دری، پشتو و حساب آموزش داده می شد.[۷۵] در این دوران، اسلوب آموزش و پرورش دارای نظم و ترتیب گردید و تنظیمات اداری در سال" ١٩٤٤" میلادی مطابق "١٣٢٣" خورشیدی درمکاتب ایجاد شد. مکاتب مجهز به سیستم حاضری، ترقی تعلیم، کتاب وارده و صادره و صدور شهادت نامه شدند. معلم ها نیز از جایگاه معنوی بالایی برخوردار گردیدند، چنانچه معلم

های مرد در ازای انجام وظیفه مقدس معلمی از خدمت سربازی معاف شدند؛ روز سوم جوزا روز معلم نام گذاری شد. و مهمتر این که افغانستان به صورت رسمی عضو سازمان جهانی یونسکو در سال" ١٩٤٨" میلادی مطابق "١٣٢٧"خورشیدی شد.[٧۶]

هم چنین ده در صد بودیجه دولت به تعلیم و تربیت اختصاص داده شد. و همانند دوران امیر امان خان، قانون اساسی جدید شکل گرفت که بر اساس آن تعلیمات ابتدایی اجباری گردید و در مسیر آموزش اجباری، حق تعلیم و تربیت را بر عموم افراد جامعه، اعم از دختران و پسران لازم و حتمی دانست و نظام آموزش و پرورش به نظام رسمی و قانونی تبدیل شد؛ مکاتب زیادی برای دختران و پسران ایجاد گردید و زمینه آموزش و پرورش بیشتر فراهم شد.[٧٧]

تعلیمات مسلکی که ابتدا در دوره امیر امان اله خان آغاز یافته بود، در دوره محمد ظاهر شاه به سایر شهرها هم گسترش یافت و دانشکده های مختلف توسعه پیدا کردند. رفع حجاب مسئله دیگری بود که در زمان پادشاهی محمد ظاهر شاه مطرح گردید، زنان خود خواستار رفع حجاب بودند و سرانجام در سال " ١٩٥٩"میلادی مطابق "١٣٣٨"خورشیدی رفع حجاب صورت گرفت؛ با رفع حجاب، زنان آزادی های بیشتری پیدا کردند و حضورشان در شهرها برای کسب تعلیم و تحصیل بیشتر گردید. [٧٨] با افزایش میزان تعلیم و تحصیل دختران و اشتغال زنان در کار در ادارات دولتی، مکاتب صنایع، میخانیکی، زراعت، تجارت، تخنیک ثانوی، مکتب مسلکی بلقیس به زنان، اداره عامه و مکتب هوتل داری در کابل تشکیل شد و سپس به تعدادی از ولایات گسترش یافت.[٧٩] در این دوران با آن که کتاب های آموزشی به زبان های ملی کشور اندک بودند، اما با آن هم کتابخانه های در شهر کابل و دیگر شهرهای بزرگ تاسیس شد، و آزادی های فردی و اجتماعی به وجود آمد و فضای دموکراسی در دانشگاه ها ایجاد گردید.

جامعه ما در سیر لازمی زمان، مدت چهل سال حکومت محمد ظاهر شاه را با تمامی فراز و فرودهای اجتماعی در مسیر آموزش و پرورش طی کرد، که این دوران طولانی مصادف با تحولات بزرگ جهانی در زمینه دانش، آموزش و پرورش، صنعت و پیشرفت هم زمان بود. هر چند در ابتدا رشد و توسعه آموزش و پرورش در افغانستان امکان پذیر نبود، در نهایت تاثیر تحولات جهانی و پیشرفت و صنعتی شدن جهان، به ناچار افغانستان را نیز در مسیر آموزش و پرورش همگانی سوق داد و آموزش و پرورش در کلان شهرها رشد کرد و توسعه یافت. اما در روستاها و کوچک شهرها، هم چنان نگرش های مخالفت آمیز با سیستم نوین آموزش و پرورش وجود داشت، و تحمل و پذیرش مفاهیم جدید آموزشی به زمان طولانی تری نیاز داشت. ذهنیت اکثریت افراد جامعه به ویژه روستائیان، هنوز هم بر پایه عرف و سنت استوار بود و محدودیت های فکری مانع اصلی بر سر راه عموم دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان دختر محسوب می شد. با آن که در نظام رسمی آموزشی این دوران، به آموزش و پرورش دختران توجه بیشتری صورت گرفت و زمینه تحصیل و پیشرفت زنان و دختران مساعد گردید، با این حال پذیرش این تغییرات در

جامعه سنتی با دشواری های فراوانی همراه بود. در کلان شهرها، دختران راحت تر جذب نظام آموزشی جدید می شدند، اما به دلیل دیدگاه های سنتی حاکم بر جامعه، حضور آنان در مکاتب و دانشگاه ها، به جز در شهرهای بزرگ محسوس نبود. حتی در کلان شهرها نیز تعداد دانش آموزان دختر در مقایسه با پسران بسیار کم رنگ بود. در این دوران تعداد محدودی از زنان شهری، برای نخستین بار به مقام وزارت و وکالت رسیدند، اما در بسیاری از شهرهای کوچک و روستاهای دور افتاده، مکاتب دخترانه ایجاد نگردید؛ در مناطقی که مکاتب دخترانه وجود داشت، بسیاری از خانواده ها طبق سنت های حاکم و تفکرات قبیله‌ای، آموزش دختران را بر نمی تابیدند و تحصیل دختران را مغایر عرف و باورهای اجتماعی می‌دانستند. از این رو تعداد زیادی از زنان و دختران هم چنان از تعلیم و تحصیل ابتدایی، محروم بودند. و دولت نیز در تغییر ذهنیت اجتماعی و باورهای عنعنه یی مردمان این مناطق، ناتوان و سهل انگار ماند. در دوره سلطنت محمد ظاهر شاه نه تنها محدودیت ها و چالش های مختلفی در مسیر آموزش دختران وجود داشت، بلکه میزان رشد و توسعه آموزش های رسمی در سطح کشور، کم کاری ها و سهل انگاری های زیادی را تجربه می کرد.

در حالی که در شهرهای بزرگ، کودکان به راحتی جذب نظام آموزشی جدید می شدند و در مکاتب رسمی به آموزش می پرداختند، وضعیت آموزشی در روستاها کاملاً متفاوت و در تضاد با آموزش شهری بود در مناطق دور افتاده و روستایی، کودکان عمدتاً تحت آموزش ملاهای مساجد و مدارس سنتی قرار می‌گرفتند، و تنها تعداد اندکی از آن ها به مکاتب دهاتی راه می یافتند. با توجه به نفوس روستاها و کوچک شهرها، دولت به جای توسعه آموزش در مناطق روستایی، تنها به مکاتب دهاتی اکتفا کرد. هرچند این مکاتب ابتکار ارزشمندی برای آموزش کودکان در مناطق دورافتاده به شمار می رفتند، اما رشد و توسعه لازم را پیدا نکردند. در نتیجه، اکثر کودکان روستایی که در دهات و قصبات زندگی می‌کردند، از آموزش نوین محروم بودند. این محرومیت باعث شد که امکانات آموزشی و سطح سواد در مناطق روستایی، پایین تر از شهرها باشد و اختلاف فاحشی میان این دو بخش جامعه به وجود آید، و مانع رشد و انکشاف آموزش و پرورش مطلوب و همگانی در کشور گردد.

فاصله عمیق بین شهر و روستا در هر دوره ای در جامعه ما سبب گردیده که افراد جامعه ما در دو قطب نابرابر قرار گیرند و به ویژه جریان رشد و توسعه تعلیم و تربیت را گاهی کند و زمانی مختل گردانند. از این رو نظام آموزشی کشور ما همواره با چالش های متعددی رو به رو بوده که در شکل گیری بحران های آموزشی نقش بسزایی داشته اند. در کنار این چالش ها، کم کاری ها و سهل انگاری های دولت ها در حوزه توسعه آموزش همگانی، به ویژه در روستاها سبب گردیده که تاسیس مکاتب در شهرها و روستاها به تناسب جمعیت متفاوت باشد و آموزش های رسمی با موانع و مشکلات متعدد اجتماعی رو به رو گردد.

علاوه بر این باورهای سنتی و ذهنیت عمومی جامعه نیز پذیرای تعلیم و تربیت رسمی نبوده و میانه خوبی با تعلیمات مدرن نداشته اند، بلکه علاقه مند به آموزش های دینی بر محور مسجد و ملا بوده اند و آموزش علوم دینی را بر سایر دانش ها ترجیح می‌داده اند. در دوره طولانی سلطنت محمد ظاهر شاه نیز آموزش و پرورش در چارچوبی ترکیبی از تعلیمات شهری و روستایی شکل گرفت، به گونه‌ای که مساجد، مدارس سنتی و مکاتب جدید هم زمان فعالیت می‌کردند و نظام آموزشی نامتوازن و ناهمگونی را رقم می زدند، و چالش های فراوان و نابرابری های اجتماعی را در حوزه آموزش و پرورش به وجود می آوردند. در این دوران، هر چند آموزش های شهری مورد توجه قرار گرفت، اما از آن جایی که ساختار جامعه ما همواره با باورهای سنتی و عرف های قبیله‌ای گره خورده است، پذیرش فرهنگ شهری و آموزش های شهری، حتی در شهرهای بزرگ نیز با دشواری های فراوانی همراه بود، زیرا تفکرات سنتی و باورهای عرفی، در روستاها و مناطق دورافتاده محدود نبود، بلکه در شهرهای بزرگ نیز نفوذ گسترده‌ای داشت. و همواره تاثیرات مخربی بر روند آموزش و پرورش بر جای گذاشت و مانعی در برابر اصلاحات و آموزش های رسمی بود. این تاثیر تا آنجا پیش رفت که حتی فضای تحصیلات عالی را نیز تحت تاثیر قرار داد و دانشگاه ها را با چالش های فکری و اجتماعی رو به رو کرد. در دوران چهل‌ساله سلطنت محمد ظاهر شاه، بسیاری از شاگردانی که در مکاتب رسمی تحصیل کرده و با چالش های اجتماعی در حوزه آموزش مقابله کرده بودند، توانستند به تحصیلات عالی راه یابند. برخی از آنان همچنان ذهنیت سنتی و تفکرات قبیله‌ای را با خود به محیط علمی دانشگاه بردند. در نتیجه، دانشگاه ها نه تنها فضایی برای رشد فکری نشدند، بلکه در بسیاری موارد تحت تاثیر تفکرات سنتی قرار گرفتند که این مسئله بر فضای علمی و آموزشی کشور سایه افکند. بارز ترین نمودهای مقاومت تفکرات سنتی در برابر تغییرات اجتماعی و اصلاحات آموزشی، واکنش های منفی و افراطی نسبت به آزادی های فردی و اجتماعی بود، که در دوران محمد ظاهر شاه تا حدودی شکل گرفته بود. در این دوره فضای دموکراسی ایجاد گردید، آزادی های فردی و مدنی رواج یافت. دختران و پسران در محیط دانشگاه آموزش های مختلط را تجربه کردند، و فرصتی برای حضور گروه ها و احزاب مختلف فراهم گردید. اما به دلیل عدم آمادگی فرهنگی جامعه و درک درست از حقوق شهروندی، دموکراسی با چالش های جدی رو به رو شد و جریان چپ و راست گراهای افراطی به فعالیت آغاز کردند و دانشگاه کابل را به کانون تنش‌های سیاسی تبدیل کردند.[۸۰] گروه های سنتی به همه چیز از جمله نوع پوشش دانش آموزان و دانش جویان دختر معترض بودند. این اعتراض ها و تنش ها به اعمال خشونت آمیز همچون پاشیدن تیزاب به روی زنان و دختران منجر شد. که به این ترتیب تعلیم و تحصیل دختران باز هم حتی در پایتخت و در بلند ترین مقطع تحصیلی، با چالش مواجه گردید و آموزش مدرن باز هم در برابر دشمنی سنت گرایان قرار گرفت و آسیب دید.

ساختار جامعه ما در هر بازه زمانی، تحت تأثیر سنت های عرفی، قبیله‌ای و دیدگاه های محافظه کارانه مذهبی بوده است. این باورهای ریشه دار موجب شده که جامعه به برداشت بومی خود از دانش بسنده کند و در برابر تحولات بنیادین مقاومت نشان دهد.

چنین نگرشی طی سالیان متمادی به کاهش کیفیت آموزش، محدودیت در دسترسی به تحصیل به ویژه برای دختران، و نرخ بالای بی سوادی منجر شده است. بر اساس بررسی های یونسکو در دوران سلطنت محمد ظاهر شاه، میزان بی سوادی زنان نود درصد و مردان هشتاد و پنج درصد برآورد شده بود.[۸۱]

با وجود توجه کمی به آموزش و پرورش در این دوره، به دلیل بی سوادی گسترده، ساختارهای قبیله ای و محدودیت های سنتی، زمینه لازم برای توسعه علمی و فکری جامعه فراهم نشد. درنتیجه، نظام آموزشی نه تنها موجب تحول فرهنگی نشد، بلکه خود به بستری برای بحران های اجتماعی و سیاسی تبدیل گردید. علاوه بر مقاومت سنت گرایان در برابر اصلاحات آموزشی، سیاست های دولت نیز ضعف های جدی داشت. باوجود تأسیس مکاتب و دانشگاه ها، ظرفیت علمی کشور گسترش کافی نیافت و منابع آموزشی مناسب به زبان های ملی فارسی دری و پشتو فراهم نشد. استفاده از کتاب های دانشگاهی به زبان های خارجی، دانشجویان را در برابر تبلیغات گروه های مختلف آسیب پذیر ساخت و به جای تقویت بنیان های علمی، باعث سردرگمی آنان شد. این عوامل، همراه با استمرار سنت های محدود کننده، موجب شد که مسیر توسعه با چالش های جدی مواجه گردد و فرصت های اصلاحات پایدار از بین برود و جامعه همچنان در چرخه عقب ماندگی آموزشی و فرهنگی گرفتار ماند.

مأخذ:

۱- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۵۷
۲- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۵۷
۳- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۵۷
۴- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۷۸
۵- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۸۳
۶- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۸۱
۷- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۸۱
۸- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۸۱
۹- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحات ۱۸۴-۱۸۳
۱۰- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال ۱۳۶۶، صفحه ۱۸۱
۱۱- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۵۹۲
۱۲- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۱۶
۱۳- جمیل الرحمان کامگار، معارف افعانستان از ۱۳۷۱- ۱۱۲۶، ناشر مرکز نشراتی میوند سبا کتابخانه چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه ۱۳
۱۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۳
۱۵- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۵۹۵
۱۶- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۶۴۳
۱۷- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۶۵۰
۱۸- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۵

۱۹- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۶۹۹
۲۰- جمیل الرحمان کامگار، معارف افعانستان از ۱۳۷۱- ۱۱۲۶، ناشر مرکز نشراتی میوند سبا کتابخانه چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه ۱۴
۲۱- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۰۲
۲۲- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۰۳
۲۳- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۶
۲۴- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۲۵
۲۵- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۲۰
۲۶- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۲۹-۷۳۰
۲۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۷
۲۸- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۵۱
۲۹- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۲
۳۰- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه ۲۸
۳۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۸
۳۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۹
۳۳- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۸
۳۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۸
۳۵- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۳
۳۶- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۳
۳۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۸
۳۸- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۳
۳۹- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۳
۴۰- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۷۹۹

۴۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۲۲
۴۲- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۸۲۶
۴۳- افعانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشر انقلاب با همکاری جمهوری، سال۱۳۶۸، صفحه۸۲۸
۴۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۳۶
۴۵- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، جلد دوم، ناشر مرکز نشراتی میوند سبا کتابخانه، سال۱۳۷۹، صفحه۸۴
۴۶- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، جلد دوم، ناشر مرکز نشراتی میوند سبا کتابخانه، سال۱۳۷۹، صفحه ۸۴
۴۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۳۶
۴۸- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۳۸
۴۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۰
۵۰- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۰
۵۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۳۸
۵۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۲
۵۳- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، جلد دوم، ناشر مرکز نشر میوند سبا کتابخانه، سال۱۳۷۹، صفحه۹۱
۵۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۵
۵۵- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۶۳۴
۵۶- صبور اله سیاه سنگ، ناشناس ناشناس نیست، ناشر انتشارات شاهمامه هالند، سال ۲۰۱۹ ص ....
۵۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۶
۵۸- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۶۳۵
۵۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۳
۶۰- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحات ۶۵۸-۶۵۹
۶۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۹
۶۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۸
۶۳- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۰
۶۴- افغانستان در مسیر تاریخ، میر غلام محمد غبار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، سال۱۳۷۹، صفحه۲۱۸
۶۵- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۰
۶۶- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۷
۶۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۳

۶۸- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۷
۶۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۸
۷۰- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۵۸
۷۱- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۷۶۵
۷۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۵
۷۳- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۷۴۷
۷۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۶
۷۵- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۴۹
۷۶- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۵
۷۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۶
۷۸- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۶۸۷
۷۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۶۰
۸۰- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۷۷۹
۸۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۸۸

پایان سلطنت و آغاز جمهوریت

با سقوط نظام پادشاهی افغانستان توسط کودتای محمد داوودخان در سال "۱۹۷۳" میلادی مطابق "۱۳۵۲" خورشیدی دوره پادشاهی در افغانستان ختم شد و دوران جمهوریت آغاز گردید.[۱] ایجاد نظام جمهوری آن چنان که بر امنیت اجتماعی کشور اثر گذاشت، جامعه را به سوق قدرت طلبی ها راند، آزادی های مدنی را کمتر ساخت و مانع نشر جراید غیر دولتی گردید، در بخش معارف نیز تاثیراتی را برجا گذاشت.

محمد داوود خان با ایجاد نظام جمهوریت، در نخست از اصلاح معارف سخن گفت، او در بیانیه ای خطاب به مردم در مورد تعلیم و تربیت اظهار داشت:«دولت جمهوری افغانستان بر پروگرام های معارف تجدید نظر نموده و آنها را اصلاح خواهد کرد. برای امحای بیسوادی عمومی و ایجاد تحول فرهنگی در مملکت، بر اساس فرهنگ ملی و مترقی مبارزه خواهد نمود و نسل جوان را با تقوا و با روحیهٔ وطن پرستی و خدمت به مردم پرورش خواهد داد؛ تعلیمات ابتدایی عمومی و مجانی را برای تمام کودکان اعم از دختر و پسر از طریق بسط و توسعه مکاتب دولتی تامین خواهد کرد و زمینه تعلیمات متوسطه و عالی را به منظور پرورش کادر علمی آماده خواهد ساخت."[۲]

تجدید نظر و اصلاحات در برنامه های آموزش و پرورش که محمد داود خان در نخستین خط مشی خود از آن سخن گفته بود، در سال "۱۹۷٤" میلادی مطابق "۱۳۵۳" خورشیدی روی دست گرفته شد؛ این اصلاحات شامل تغیراتی در سیستم معارف کشور در دوره های مختلف تعلیمی بود. طوری که سنین شش و هفت به حیث سن شمولیت به مکتب تعیین گردید؛ دوره ابتدایی از شش سال به هشت سال ازتقاء یافت و صنوف هفتم و

هشتم به دورۀ ابتدایی که هشت سال را دربر می گرفت، افزوده گردید. در صنف های هفت و هشت دورۀ ابتدایی علاوه بر مضامین مربوط، معلومات محیطی و حرفوی نیز به صورت نظری و عملی در نصاب تعلیمی گنجانیده شد. در ادامه فارغان دوره ابتدایی مطابق شرایط شمول از نظر تعلیمات ثانوی عمومی مسلکی باید بر اساس کانکور انتخاب گردند. آن تعداد شاگردانی که در امتحان کانکور مؤفق نگردند، نظر به ضرورت تابع کورس های حرفوی کوتاه مدت گردیده و متباقی شغل آزاد اختیار خواهند نمود. دوره ثانوی که سه سال بود، به دوره چهارساله ارتقاء داده شد؛ سال اخیر دوره ثانوی سال آمادگی به رشته های ساینس و اجتماعیات خواهد بود. تعدادی از لیسه های عمومی به صورت تدریجی به مکاتب مسلکی تعدیل خواهند گردید.[۳]

محمد داوود خان برنامه های انکشافی تعلیم و تربیت را با اختصاص ده در صد بودیجه دولتی به معارف آغاز کرد، با تخصیص ده درصد بودیجه دولتی به معارف، آموزش و پرورش از نظر کمی رشد و انکشاف بهتری نسبت به گذشته کرد و مکاتب زیادی در سراسر کشور تاسیس گردید، که بیشتر اطفال فرصت شمولیت در مکاتب رسمی را یافتند. مکاتب دهاتی نیز مورد توجه قرار گرفت و یک معلم دیگر هم اضافه گردید؛ تعدادی از مکتب های دهاتی با هم مدغم گردیدند و یا به مکاتب ابتدایی ارتقا نمودند. به شاگردان ممتاز و لایق مکاتب ولایات فرصت ایجاد گردید، تا برای آموزش و تحصیل به پایتخت و مراکز عالی تحصیلی جذب گردند.[۴]

در دوره جمهوریت زمینه برای تعلیم و تحصیل دختران در پایتخت و کلان شهرها بیشتر مساعد گردید و دختران زیادی جذب نظام آموزشی گردیدند. تعلیمات عالی و تعلیمات مسلکی و تخنیکی در دوره جمهوریت محمدداوود رشد و انکشاف بیشتر کرد و مکاتب و موسسات آموزشی در جهت تربیت شاگردان معارف به صورت مسلکی و تخصصی در بخش های مختلف تخنیکم و زراعت ایجاد شد. تشکیل مکاتب و موسسات تعلیمی و تحصیلی جدید در کشور ادامه یافت. تعدادی از لیسه ها به سه مکتب مسلکی تعدیل گردیدند. مکاتب مسلکی دو سمستر در یک سال تعلیمی داشتند، تدریس مضامین و کار عملی با توجه به مسلک انتخابی شاگردان در مکاتب مسلکی مختلف بود؛ هر چند ابتدا مواد مسلکی در دوره ثانوی به زبان خارجی بود، اما به پیشنهاد یونسکو به تدریج مواد تدریسی به زبان فارسی دری و پشتو فراهم گردید، و رشته تربیت بدنی با تشکیل صنف چهارده ایجاد شد.[۵]

در دوره جمهوریت محمد داوود خان وزارت تحصیلات عالی به عنوان یک کار مثبت در سال "۱۹۷۷" میلادی مطابق "۱۳۵٦"خورشیدی ایجاد گردید و تحصیلات عالی رشد کرد و شاگردان زیادی با بورسیه های دولتی جهت تحصیلات عالی به خارج از کشور اعزام شدند.[۶]

توجه به سواد آموزی بزرگسالان نیز یکی دیگر از گام های مثبت دولت جمهوری محمد داوود خان در عرصه آموزش و پرورش بود. در حالیکه اداره سواد حیاتی از قبل در چهار چوب وزارت معارف افغانستان ایجاد شده بود، اما در سالهای ریاست جمهوری محمد داود خان بیشتر از گذشته به فعالیت پرداخت؛ در این سالها در بسیاری از دوایر و دفاتر دولتی در پایتخت و دیگر شهرها کورس های سوادآموزی تاسیس گردید.

توجه به کودکستان ها نیز از ابتکارات دوران جمهوریت محمد داوود خان بود که در سال "١٩٧٦" میلادی برابر با "١٣٥٥" خورشیدی تربیت معلم مسلکی برای کودکستانها روی دست گرفته شد. به این منظور برنامه تربیت معلم کودکستان به سویه صنف سیزده و چهارده در آکادمی تربیت معلم دایر گردید. هر چند برنامه تربیت معلم با همکاری یونسکو و یونسف در هر دوره ای به فعالیت های خویش می پرداخت، اما در دوره محمد داوود خان فعالیت و همکاری این نهاد توسعه و گسترش یافت.[٧]

با تمام کارهای انکشافی که دولت در عرصه پیشرفت تعلیم و تربیت انجام داد، جو اجتماعی ما طی سالیان آزگار طوری نهادینه گردیده که هر از گاهی به طرق و بهانه های مختلف جریان آموزش و پرورش با چالش مواجه گردد و نظام آموزشی مختل شود و سیر رو به رشد آن به دلایل متعدد متوقف گردد. در دوره جمهوریت محمدداود با وجودی که برای تقویت نظام تعلیم و تربیت تلاشهای وجود داشت و کم و بیش گام های موثری برداشته شد، اما اشتباه ها، کم کاری ها، سمت گرایی ها، انگیزه های منفی، موانع و مشکلات برخواسته از سیستم تعلیمی و مهم تر از همه جو حاکم ذهنیتی، سیر توسعه ای و انکشاف اساسی معارف را کند ساخت، و در مسیر رشد معارف چالش ایجاد کرد. چنانچه تغییرات در برنامه ریزی های مکاتب از طرف دولت نه تنها از مشکلات معارف نکاست، بلکه بر مشکلات تعلیمی و تربیتی افزود. آزمون کانکور بعد از صنف هشتم برای ورود به صنف نهم به عنوان یک کار منفی ترویج گردید. در آن زمان تعداد زیادی از شاگردان بعد از سپری نمودن کانکور عمومی ناکام شده، به صف بیکاران افزوده شدند و به نام کانکور زده ها مشهور گردیدند، و از ادامه تعلیم و تحصیل در دوره های بعدی مکتب و در موسسات تعلیمی و تحصیلی محروم شدند.[٨]

در حالی که روستاها و مناطق دور دست کشور از داشتن مکتب محروم بودند، توجه بیهوده و مصرف بیش از اندازه به تعلیم و تربیت فرزندان آن سوی مرز مشخص شده کشور صورت گرفت و در شهر کابل برای آنها لیلیه و زمینه آموزش بهتر با امکانات مناسب تر فراهم گردید.

تعلیم و تحصیل دختران بیشتر در پایتخت کشور و کلان شهرها محدود بود، و در بسیاری از مناطق اطراف و روستایی کشور، دختران از رفتن به مکتب و کسب تعلیم و تربیت محروم بودند و توسعه مکاتب دخترانه در این مناطق به آسانی امکان پذیر نبود. معضل دیگری که کیفیت نظام آموزش و پرورش را از بنیاد تضعیف می‌کرد، ورود

شاگردان ضعیف و مردود کانکور به مراکز تربیت معلم بود. این افراد که خود از پایه‌های علمی ضعیفی برخوردار بودند، در آینده ای نزدیک مانعی در برابر رشد آموزش می شدند و کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار می دادند.[۹] این مشکل، در کنار تفاوت های چشمگیر میان آموزش شهری و روستایی، موجب عدم توازن و هماهنگی در نظام آموزشی شد. در حالی که در شهرها نیز نظام آموزشی از نظر کمی رشد داشت و کیفیت آن چندان بهبود نیافت، و تعادلی میان کمیت و کیفیت برقرار نشد. علاوه بر این، دخالت گروه های مختلف با اهداف گوناگون، موجب اختلال در نظام آموزشی کشور گردید.

گروه ها و جریان های که در هر دوره ای به وجود آمده اند و به عناوین مختلف و با شدت جریان رشد و انکشاف تعلیم و تربیت را شدیداً متاثر ساخته اند و مانع سیر لازمی آموزش و پرورش شده اند، در دوره جمهوریت محمد داوود خان نیز به گونه های مختلف در مسیر آموزش و پرورش همگانی معضل ایجاد کرده و برنامه های آموزشی را بارها و بارها به حاشیه راندند، به ویژه در کوچک شهرها و روستاهای دور دست که نفوذ قشری و قبیله ای عرف و سنت بیشتر از شهرها بر افکار مردم تسلط داشت، توانایی اخلال بر آموزش مدرن بیشتر ممکن و میسر بود.

بنابراین برنامه های آموزشی که در این دوره روی دست گرفته شده بودند، نتیجه موفقانه ای در سیستم آموزشی در پی نداشتند و در بعد وسیع نظام آموزشی، همان مسیر گذشته را طی کرد، و همان مشکلات و کم کاری های هر دوره ای را تجربه نمود. تا این که جمهوری محمد داوود خان در سال "۱۹۷۸" میلادی مطابق "۱۳۵۷" خورشیدی با کودتای خونینی کنار زده شد،[۱۰] و قدرت به دست کسانی افتاد که نوعیت حکومت خود را با طمطراق فراوان جمهوری دموکراتیک عنوان میکردند، اما مردم عوام این حکومت جمهوری دموکراتیک را بیشتر با نام کافر کمونستی می شناختند.

جمهوری دموکراتیک افغانستان مبنی بر اینکه آموزش و پرورش تهداب جامعه است، تغییر نظام معارف را از اولویت های ایدیولوژیک دانست و در اولین اقدام، سیستم آموزشی کشور را کم و بیش مشابه سیستم آموزشی شوروی با محتوای کمونیسم روسی ساخت. از زمانی که حکومت به دست خلقی ها بود و با به قدرت رسیدن نور محمد ترکی آغاز یافت و تا زمانی که گروه پرچم قدرت را در دست گرفت و با آخرین فرد این گروه داکتر نجیب اله خاتمه یافت، انگیزه اصلی دولت در حوزه آموزش و پرورش گاه به طور جدی و گاه در حدودی به طرف اهداف ایدیولوژیک و القای عقاید کمونیستی بود.

نور محمد تره‌کی که در آغاز عهده دار ریاست جمهوری کشور شده بود، در اولین اقدام تغییراتی را که محمد داوود خان در برنامه های تعلیم و تربیت به وجود آورده بود، برداشت و خود تغییرات دیگری در نظام تعلیم و تربیت کشور ایجاد کرد. وی در شروع تغییراتی در قانون اساسی آورد و در مورد رشد و انکشاف معارف چنین اظهار داشت: "تعلیمات دوره ابتدایی اجباری و رایگان است. پدر و مادری که مانع تعلیم فرزندان

شان گردند، طبق قانون مجازات می گردند. دولت تعلیم و تربیت را به اساس زبان مادری و بدون تبعیض و به طور رایگان در خدمت عموم افراد جامعه قرار می دهد. بی سوادی را ریشه کن می کند.زمینه سواد آموزی اجباری را برای همه فراهم می کند، اما تعلیمات زنان اجباری نیست و به خواست خودشان می باشد. برای رشد و توسعه بهتر و بیشتر تعلیمات دوره متوسطه، عالی، مسلکی و تخنیکی تدابیر ضروری اتخاد می گردد."[۱۱]

تمامی دوره های حکومت‌های کمونیستی، همه مانند هم اقداماتی را در راستای گسترش معارف روی دست گرفتند، و در راستای تطبیق پلان ها و برنامه های انکشافی آموزش و پرورش گام های برداشتند. در نخست نورمحمد ترکی که اولین رییس جمهور دموکراتیک بود، با به دست گرفتن قدرت، اقداماتی را روی دست گرفت. وی کانکور بعد از صنف هشتم را که در نظام تعلیمی دوره محمد داوود خان معضل بزرگی گردیده بود، برداشت، و کورس های اجباری زبان پشتو را لغو کرد. دوره ابتدایی را برای پنج سال اعلان کرد.[۱۲]

در دوران حکومت های دموکراتیک تعلیمات عمومی گاهی ده صنفی شد، زمانی یازده صنفی و در آخر دوباره به دوازده صنفی تعدیل گردید. و مهم تر این که به رشد، توسعه و انکشاف تعلیم و تربیت از دوره کودکستان تا سواد آموزی بزرگسالان توجه صورت گرفت. به ساخت و ساز مکاتب در پایتخت و دیگر شهرها اقدام گردید و تعداد زیادی از کودکان شهری به نظام آموزش و پرورش مکاتب جذب گردیدند. برای اطفال باز مانده از مکتب که در سنین نه تا چهارده سال قرار داشتند، برنامه های روی دست گرفته شد، تا با سپری کردن کورس های دوساله، این کودکان به صنف پنج مکاتب ارتقا کنند. کودکستان ها و کورس های اجباری سواد آموزی حتی در ادارات و دفاتر دولتی ایجاد گردید. برای رشد سواد آموزی مردان کورس های سواد حیاتی و معلومات زراعتی ایجاد گردید، و رشد کورس های آموزشی بر اثر فقر و بیکاری روستا نشینان و هجوم آنها به شهرها بیشتر و بهتر رونق گرفت.[۱۳]

در دوران حکومت های خلق و پرچم در خصوص آموزش و پرورش دختران توجه زیادی معطوف گردید. حضور دانش‌آموزان، دانشجویان و استادان زن افزایش یافت. تعداد مکاتب دختران و موسسات تعلیمی دختران زیاد شد، کورس ها و نهادهای آموزشی، تدبیر منزل، خیاطی و حفظ الصحه اطفال، برای زنان ایجاد گردید.[۱۴]

در آخرین دور حکومت کمونیست ها که داکتر نجیب اله رییس جمهور گردید، مدرسه های اسلامی نیز برای پسران و برای دختران ایجاد شد. [۱۵]

در زمان حکومت های دموکراتیک دانشکده‌های زیادی در شهرهای بزرگ تاسیس گردیدند و تعدادی از دانشکده ها به دانشگاه ارتقا یافتند. تحصیلات عالی این دوره ها توسعه پیدا کردند و رشته های تحصیلی مختلف ایجاد شد و تعداد دانشجویان دانشگاه کابل

به ده هزار تن رسید که شصت درصد محصلین این دانشگاه ها را دختران تشکیل می‌دادند. در این دوران دانشجویان و دانش آموزان زیادی به کشورهای عضو شوروی برای تحصیل اعزام گردیدند؛ و همه زبان های کشور مورد توجه قرار گرفت.[۱۶]

اقدام قابل توجه دیگر در راستای حمایت از آموزش مدرن، ایجاد انستیتوت پیداگوژی کابل در سال " ۱۹۸٤" میلادی مطابق "۱۳٦۳" خورشیدی بود، که شامل برنامه ماستری نیز می‌شد که برای تربیت معلم های مسلکی موثر واقع گردید.[۱۷] در نصاب آموزشی این دوره به مضامین ساینس و ریاضی اهمیت بیشتر داده شد و در یک هفته دو ساعت برای کارهای عملی اختصاص داده شد؛ تدریس تعلیمات دینی کمتر گردید و مضامین و تاریخ مارکسیستی در دروس مکاتب افزوده گشت و افکار مارکسیست تبلیغ گردید. در تعدادی از مکاتب و موسسات تحصیلی تخنیکی و مسلکی اتاق های دوستی افغان- شوروی ایجاد گردید؛ آموزگاران عربی و اسلامی کنار زده شدند و برعکس آموزگاران وفادار حزب کمونیست بدون توجه به لیاقت استخدام گردیدند.[۱۸] در تعدادی از مکاتب تدریس زبان روسی آغاز گردید. هر چند در پایتخت کشور تعدادی از مکاتب رسمی به شیوه معیاری و مطابق هنجارهای جهانی توسط تعدادی از کشورها از سال های خیلی قبل تاسیس گردیده بودند، که در کنار آموزش های رسمی کشور، آموزش زبان کشور اعمار کننده مکاتب را اصل می دانستند؛ چنانچه در مکتب استقلال و ملالی شاگردان زبان فرانسوی می آموختند. در مکتب امانی و لیسه میخانیکی شاگردان زبان آلمانی را آموزش می دیدند، که این مکاتب تا دوره حکومت های حزب دموکراتیک همانطور باقی ماندند. اما در تخنیکم های جنگلک کابل، نفت و گاز مزارشریف و مکتب انقلاب که در دوره محمد داوود خان تاسیس شده بودند، زبان روسی برای تدریس انتخاب گردید و کمی بعد در همان دوره مکتب صلح با تدریس زبان روسی برای فرزندان مقامات دولت ایجاد شد.[۱۹]

در دوران حکومت داری خلق و پرچم توجه بیشتر نصاب آموزش و پرورش به طرف القای عقاید کمونیستی و تدریس و تبلیغ افکار مارکسیستی بود که برای تدریس در مکاتب و موسسات تحصیلی و تخنیکی روی دست گرفته شده بود و با جدیت تدریس می گردید. توجه دولت به القای عقاید ماکسیستی به کودکان و جوانان، ایجاد اتاق های دوستی افغان- شوروی در ادارات و موسسات و تدریس زبان روسی در تعدادی از مکاتب و دانشکده ها، موجب ایجاد حساسیت های عقیدتی جدی در بین اقشار مختلف جامعه گردید. این حساسیت های اجتماعی در مقابل حکومت دموکراتیک برخواسته از تحمیل عقیده و فکر دولت بر جامعه بود که مردمان سنتی و عرفی جامعه ما تحمل چنین اندیشه ای را هرگز نداشتند؛ از این رو تبلیغات گسترده علیه سیستم آموزشی کشور در بین اقشار مختلف جامعه به راه افتاد و سیستم آموزشی این دوره در افکار قشری و سنتی مردم کفر آمیز تلقی گردید. یعقوب یسنا در کتاب "در بازگشت" اندیشه عوام را در نگرش به آموزش و پرورش دوران حکومت خلق و پرچم به گونه داستان بیان می کند، که عمق تفکر نفرت بار اجتماعی به ویژه کوچک شهرها را از محتوای فکری و آموزشی این دوره، در افکار عامه آشکار می سازد.

مردمان سنتی جامعه ما سالیان طولانی با دید سنتی، عرفی و قبیله ای خو داشته اند و بیشتر در شهرهای کوچک و روستاها زندگی کرده اند، و به تعلیمات مدارس و مساجد انس و علاقه زیادی یافته اند، از این جهت از ابتدا دید وسیع در قبال مکاتب رسمی و آموزش های دولتی نداشته اند و عموماً با تدریس فرزندان شان از طریق مکاتب رسمی مخالفت ورزیده اند، اما شدت مخالفت خانواده های روستایی در دوره جمهوری دموکراتیک به اوج رسید، در حدی که خانواده ها به مخالفت قانع نبودند، بلکه از مکاتب وحشت و دهشت داشتند و تصور می کردند که فرزندان شان در چنین مکاتبی درس های شیطانی و کفر آمیز می آموزند و از اسلام و تعلیمات اسلامی دور می گردند.

روی کرد نظام حکومت به نوعیت آموزش و پرورش این دوره، باعث شد فرزندان کشور در دو قطب متضاد قرار گیرند. در این دوره کسانی که در شهرها زندگی می کردند، بدون توجه به نوعیت محتوای درسی آگاهانه و یا ناآگاهانه عمده گرایشی به سیستم معارف دولتی داشتند و تحت تعالیم حکومت قرار گرفتند و تعدادی که بیشتر در قریه ها و دهکده ها بودند، به خاطر دفاع از ارزشهای اسلامی، در کنار جریان های اسلام گرا قرار گرفتند و به کوه ها پناه بردند و سلاح برداشتند. در سالهای که جهاد مردم افغانستان به اوج رسید، در سال "۱۹۸۸"میلادی برابر با " ۱۳۶۷" خورشیدی نیروهای شوروری بنابر دلایلی کشور را ترک کردند. در این زمان داکتر نجیب اله آخرین رییس جمهوری دموکراتیک به فکر مصالحه ملی افتاد، و بار دیگر بازنگری به امر آموزش و پرورش مطرح گردید و قوانینی به تصویب رسید که به اهداف ملی بیشتر تمرکز کرد. مضامین ایدئولوژیک مبنی بر ایدئولوژی مارکسیزم و تاریخ شوروی به گونه چشم گیری کاهش پیدا کرد. اتاق های دوستی افغان- شوروی که در تعدادی از مؤسسات آموزشی فعالیت داشتند، از آن عده موسسات برچیده شدند. مضامین درسی دینی اضافه گردید؛ دانشگاه های اسلامی افتتاح شد و مدرسه های دینی برای دختران و پسران ایجاد گردید.[۲۰]

در این سال ها سازمان یونسکو و اداره انکشاف سازمان ملل متحد آماده همکاری برای احیا و پیشرفت معارف گردیدند، اما جنگ های داخلی فرصت بازساری نظام تعلیم و تربیت را ممکن نساخت و تلاش های دولت و سازمان یونسکو نتیجه ای نداد.

در دوران حکومت‌های خلق و پرچم، باوجود تلاش دولت برای رشد و توسعه آموزش و پرورش، ناآگاهی از ساختار اجتماعی، بی‌اعتمادی به جامعه و بی توجهی به روحیه و احساسات مردم، فاصله عمیقی میان حکومت و مردم ایجاد کرد. این شکاف، روند رشد آموزشی را به شدت مختل ساخت و زمینه انحطاط کیفیت آموزش را از همان ابتدای این دوره با خود داشت. در کلان شهرها، سطح آموزشی در تمامی مقاطع تحصیلی به دلیل همسویی دروس با نصاب تعلیمی شوروی به طور مداوم سیر نزولی داشت و هیچ بهبودی در کیفیت نظام آموزشی حاصل نشد. علاوه بر این، تحمیل ایدئولوژی حکومتی از طریق مصاحبه ها و سخنرانی های سیاسی در مکاتب، مؤسسات و دانشگاه‌ها، موجب شد که

حتی دانش آموزان و دانشجویانی که سیستم آموزشی را پذیرفته بودند، از کیفیت مطلوب آموزشی محروم گردند. همچنین، سربازگیری اجباری برای مقابله با جریان های مخالف، کاهش چشم گیر تعداد دانش آموزان دوره ثانوی و دانشجویان تحصیلات عالی را در پی داشت و بسیاری از جوانان را وادار به ترک تحصیل و فرار از کشور کرد. درحالی که کورس های سوادآموزی در آغاز حکومت کمونیستی شروع امیدوار کنندهای داشتند، با شدت گرفتن ناآرامی‌ها و ناامنی‌ها، این برنامه ها محدود به پایتخت و چند شهر بزرگ شدند. در این دوره برمبنای آمار یونسکو، بی سوادی زنان نود درصد و مردان هشتاد و پنج درصد را نشان می داد. [۲۱]

در شهرهای کوچک و روستاها، شرایط حتی وخیم تر بود و بسیاری از کودکان و نوجوانان به طور ناگوار از حق آموزش محروم گردیدند. تعلیمات ابتدایی روستایی که در دوره جمهوریت محمد داوود خان رشد نسبی داشت، در دوران جمهوری دموکراتیک خلق و پرچم، با مخرب ترین ضربات مواجه شد و روند رو به رشد آن به طور کامل نابود گردید.

واضح است که اکثریت افراد جامعه ما را مردمان روستا نشین تشکیل داده اند، مردمانی که عمیقاً سنتی و عرفی هستند که کمتر زمینه تعلیم و تربیت برایشان مهیا شده و کمتر از نعمت سواد بهره مند گردیده اند، از این جهت بی توجهی به مکاتب در روستاها همیشه معمول بوده است، اما در دوران حکومت های دموکراتیک بی توجهی کفایت نمی کرد، بلکه مکاتب و نهادهای آموزشی دولتی مورد خشم روستا نشینانی قرار گرفت، که تحت تاثیر تبلیغات گروه های اسلامی قرار گرفته بودند و با انواع آموزش های دولتی در محیط خویش مخالف بودند. جریان های اسلامی که در کوچک شهرها و روستاها فعالیت داشتند و از اساس با دولت روی کارآمده مخالف بودند، با استفاده از حساسیت عقیدتی مردم، مخالفت با آموزش و پرورش این دوره را شدت بخشیدند و به مردمان محلی جرات دادند، تا با همکاری یک دیگر به اخلال جدی نظام آموزشی بپردازند و مکاتب و موسسات تعلیمی دولتی را در روستاها به آتش بکشند و مانع حضور شاگردان در مکاتب گردند. این مخالفت ها ضمن این که آموزش عمومی دولت را در مناطق روستایی به بن بست کشاند و روند آموزش و پرورش کودکان و جوانان پسر را مختل کرد، مثل هر دوره دیگری بیشترین آسیب را به آموزش زنان و دختران وارد کرد. مبلغین دینی که به شدت با آموزش و پرورش زنان و دختران مخالف بودند، زمانی نخستین تبلیغات خود را علیه سوادآموزی زنان در شهرهای کوچک و روستاهای دورافتاده آغاز کردند که مشاهده نمودند دولت در تلاش است زنان متاهل و دختران جوان را به کورس ها و آموزشگاه های دولتی جذب کرده و آنان را در چارچوب نظام آموزشی دولتی تعلیم دهد. ملاها، خطبا و واعظان با دامن زدن به حساسیت های عرفی و سنتی که در جامعه نهادینه شده بود، اقشار مختلف را علیه این برنامه ها تحریک کردند. بسیاری از مردم تحت تاثیر این تبلیغات قرار گرفتند، و باور کردند که کمونیست ها در پی ترویج بی عفتی هستند و این کورس ها و نهادهای آموزشی را نیز با همین هدف ایجاد کرده اند. نمونه ای از این مخالفت ها

در ولایت سرپل رخ داد، جایی که دولت در نزدیک مکانی مقدس برای مردم، یک کورس آموزشی ویژه زنان تأسیس کرد. ساکنان محل، این اقدام را بی احترامی به عقاید دینی خود تلقی کردند. و اعتراضات شان را به درگیری و خشونت کشاندند. و دلیل شان هم این بود که چرا زنان را به اجبار به این کورس ها می برند.[۲۲] این مخالفت ها و نارضایی های مردمی در کوچک شهرها و روستاهای دور افتاده، مسیر آموزش و پرورش را در بسیاری از این مناطق با چالش مواجه کرد و در بعضی مناطق دیگر متوقف ساخت؛ از این رو باز هم نظام آموزش و پرورش متحمل خسارت های جبران ناپذیر شد و باز هم بخش بزرگی از جمعیت، به ویژه دختران از آموزش و پرورش محروم شدند. در چنین شرایطی که حکومت برخلاف اراده نیمی از مردم بر اریکه قدرت بود، روند عمومی آموزش و پرورش نه تنها پیشرفت نکرد، بلکه روز به روز به انحطاط گرایید. نابسامانی های اجتماعی، تعصبات قبیله یی و نگاه ابزاری به آموزش و پرورش، موجب کاهش کیفیت و کمیت تعلیم و تربیت گردید و پیامدهای منفی عمیقی بر معارف کشور گذاشت.

دولت های حاکم خلق و پرچم، به جای تدوین سیاست های پایدار آموزشی، همواره مکاتب را به ابزار تبلیغاتی و سیاسی خود تبدیل کردند، که این رویکرد، همراه با سنت های محدود کننده، باعث بی اعتمادی خانواده ها به نظام آموزشی شد، به ویژه در مورد تحصیل دختران که تحت سلطه باورهای قبیله‌ای همواره محدود بودند و محصور نگهداشته می شدند، از آموزش محروم ماندند. از سوی دیگر، در این دوران، بهره گیری سیاسی از مکاتب آن ها را به عرصه ای برای تقابل های فکری و اجتماعی تبدیل کرد. در این فضای متشنج، تلقین فلسفه مارکسیستی در اولویت قرار گرفت و موجب شد بسیاری از خانواده ها نسبت به نظام آموزشی بدبین شوند. این سیاست‌های نادرست، به جای تقویت بنیان های علمی و فکری، اختلافات ایدئولوژیک را دامن زد و زمینه ساز درگیری های خونین سال های بعد شد. فقدان یک سیاست آموزشی مستقل و پایدار، همراه با جنگ و ناهنجاری های اجتماعی، ضربات جبران ناپذیری به نظام تعلیم و تربیت وارد کرد. در نتیجه، آموزش و پرورش که می توانست مسیر رشد و پیشرفت را طی کند، به دلیل چنین موانع از مسیر اصلی خود فاصله گرفت به گونه ای که اثرات منفی آن تا امروز نیز پا برجا است.

مأخذ:

۱- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۷۹۳
۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۹۸
۳- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban
and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۴- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban
and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۵- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۹۱
۶- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۹۱
۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۹۴
۸- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban
and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۹- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban
and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۱۰- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۸۵۷
۱۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۰۷
۱۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۰۲

۱۳- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۱۵
۱۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۱۵
۱۵- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۲۱
۱۶- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۱۸
۱۷- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban
and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۱۸- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه ۹۰
۱۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۰۹
۲۰- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه ۱۲۱
۲۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۲۱
۲۲- میر محمد صدیق فرهنگ، افغانستان در پنج قرن اخیر، جلد دوم، ناشر انتشارات عرفان، سال ۱۳۷۴، صفحه ۹۱۵

حکمرانی و جریان های فکری اسلامی

در سال "۱۹۹۲" میلادی مطابق سال "۱۳۷۱" شمسی دولت جمهوری دموکراتیک افغانستان سقوط کرد.[۱] و سرانجام گروه های مجاهدین که نیروی های واحد و منسجمی نبودند و هر تنظیمی به میل و اراده خود عمل میکردند، قدرت را به دست گرفتند. مجاهدین متشکل از گروه هایی بودند که به شدت مخالف حکومت های خلق و پرچم بودند. این گروه ها، که حکومت وقت را یک نظام کمونیستی و کافر می دانستند، برای مقابله و مبارزه با حکومت، ناگزیر به هجرت شدند. بیشتر این هجرت ها به کشورهای همسایه به ویژه پاکستان و ایران صورت گرفت، و آنها از همانجا مبارزات نظامی، فکری و فرهنگی خود را بر علیه رژیم وقت آغاز کردند.

در کنار فعالیت های نظامی، یکی از جنبه های مهم حضور مجاهدین در کشورهای همسایه، پرداختن به تعلیم و تربیت بود. این موضوع به ویژه در پاکستان نمود بیشتری داشت؛ جایی که تعداد زیادی از مهاجران افغانستانی، از جمله کودکان و جوانان، در مکاتب اسلامی و دینی که با کمک کشورهای غربی تمویل می گردید، آموزش می دیدند. آموزش های این دوران، تاثیرات عمیقی بر روند تعلیم و تربیت در افغانستان برجا گذاشت. که زمینه ساز پیدایش گرایش های تندروانه شد که آثار آن تا امروز نیز در نظام آموزشی و نگرش عمومی نسبت به علم و فرهنگ دیده می شود. در دوران جهاد، آموزش های که به جوانان و کودکان داده می شد، مضامین عربی با محتوای شدیداً دینی بود و متون عبدالله عزام که یکی از نظریه پردازان افراطی جهاد اسلامی بود، محور بسیاری از دروس را تشکیل می داد.[۲] مضامینی مانند تفسیر، فقه و حدیث بخش عمده آموزش ها را شکل می دادند.

تعلیم و تربیت دوران جهاد با محتوای آموزشی جنگ و جهاد، رنگ و بوی به شدت ایدئولوژیک و جنگی به خود گرفته بود. به گونه ای که متعلمین و محصلین در زمان تعطیلات آموزشی، با شوق به جبهات جنگ می رفتند.[۳]

تعلیمات دوره هجرت بیشتر به پسران اختصاص داشت و نقش دختران در آموزش کاملاً نادیده گرفته می شد. گروه های جهادی، در خصوص تعلیم دختران، دیدگاه های متفاوت و بسیار محدود کننده ای داشتند؛ حزب اسلامی محمد نبی محمدی اصلاً اجازه آموزش را به زنان و دختران نمی داد. و بیشتر گروه های جهادی، آموزش دختران را تنها تا صنف چهارم مجاز می دانستند و پس از آن، آنان را در خانه نگه می‌داشتند.[۴] برخی حتی مکاتب را جای گمراهی می دانستند و بر این باور بودند که دختری که به مکتب برود، کمونیست می شود. تعداد اندکی از مجاهدین، به دختران اجازه می دادند که با رعایت حجاب کامل و در محیط های کاملاً زنانه، به مکاتب مشخص بروند، اما رفتن به صنوف زبان انگلیسی برای آنان شدیداً ممنوع بود.[۵]

بیشترین تبلیغات ضد آموزش دختران، توسط ملاها و روحانیون ترویج می شد.[۶] ملاهای که همیشه و در هر دوره ای جریان های روشن فکری و آموزشی را با تبلیغات بی اساس با چالش مواجه کرده اند و به بن بست کشانده اند، در دوران جهاد نیز تبلیغ این قبیل ملاها باعث گردیده بود که تعداد زیادی با آموزش دختران مخالفت کنند و از جنبه دینی آموزش دختران را مردود بدانند.

با سقوط حکومت داکتر نجیب اله، مجاهدینی که به شدت آموزش های افراطی دیده بودند و در عین حال متحد و منسجم نبودند، قدرت را به دست گرفتند. و به مدت چهار سال بر افغانستان حکومت کردند. جریان حکومتداری این گروه ها به شدت بر حوادث بعدی مملکت تاثیر گذاشت که ثمرات ناخوشایند و خشن افراطیت را حتی تا فعلاً به دوش دارد. دورانی که مجاهدین در کشورهای همسایه به ویژه پاکستان به تعلیم و تربیت روی آوردند و مسیر آموزش و پرورش را با افراطیت دینی پیوند زدند.

زمانی که مجاهدین قدرت را به دست گرفتند، تمامی سیستم آموزشی کشور تغییر کرد و نظام آموزشی آماده قبول سیستم تعلیمی جدید با معیارهای مشخص شده دینی گردید. در اساس نامه آموزش و پرورش این دوره تاکید بیشتر بر تعالیم اسلامی و تدریس ثقافت در مکاتب، موسسات و دانشگاه ها گردید. دولت مجاهدین در نظام نامه آموزش و پرورش این دوره بیان داشت که: تعلیم و تربیت فریضه اسلامی و حق تمامی افراد جامعه است. تعلیم و تربیت برای دختران و پسران به طور اجباری و رایگان است. دولت برای محو بیسوادی تلاش و کوشش می کند و آشنایی با معارف دینی و تسهیل علوم اسلامی را دراولویت برنامه های آموزشی خویش قرار می دهد.[۷]

در آغاز به دست آوردن قدرت، گروه های مجاهدین مراکز و نصاب تعلیمی و تحصیلی خویش را که در دوران مهاجرت در کشور پاکستان برای فرزندان مهاجر ایجاد کرده و تطبیق می کردند، با خود به کشور آوردند، و تعدادی از مکاتب، موسسات و دانشگاه های کشور را به نام های صحابه و شهدای جنگ تغییر دادند. با تسلط مجاهدین در کشور همان کتاب های چاپ پاکستان که در دوران جهاد تدوین شده بودند و با کمک و حمایت نهادها و موسسات جهانی به نشر می رسیدند، به کشور آورده شده در اختیار کودکان و جوانان داخل کشور قرار گرفت و اصل آموزش دین و جهاد حفظ گردید.[۸] شاگردان از دوره ابتدایی تا دانشگاهی در کنار موضوعات اساسی آموزشی، موضوعاتی بر مبنای دین، جنگ و جهاد را به پیمانه زیاد آموزش می دیدند. شاگردان دوره ابتدایی موضوعات دینی بر محور جنگ، شهادت و غازی را فرا می گرفتند، حل موارد حساب را با کشتن و زخمی کردن دشمن آموزش می دیدند و شناخت حروف را با کلمات جهاد، غنیمت، دشمن و ملحد می آموختند؛ در مقاطع بالاتر تعلیمی، علوم دینی را در بخش های عقاید، فقه، بینش اسلامی، تفسیر، تجوید، حدیث و صرف و نحو آموزش می دیدند و بیشتر مضامین اجتماعی را با محتوای جنگ و جهاد فرا می گرفتند.[۹]

از گذشته های خیلی دور و از زمانی که تعلیمات مدرن در جامعه ما شکل نگرفته بود و جامعه در جریان آموزشی خویش با شیوه سنتی محدود بود، تدریس با ادبیات خشونت و جنگ جزء ممد درسی بوده و در عمق تعلیمات و آموزش های جامعه ما با ادبیات خشونت محور آموزش داده شده است. کودکان جامعه ما از آوان طفولیت که به مدرسه، مسجد و مکتب رفته اند، با کلمه جنگ و خشونت آموزش دیده و پرورش یافته اند. طوری که آشنایی با حروف و ساخت کلمات با جنگ دادن حروف تدریس شده است، یعنی برای وصل کردن و یکجا ساختن حروف از اتحاد حروف گفته نشده، بلکه کاملا بر عکس، از جنگ حروف گفته شده است؛ هم چنان هر عمل و رفتار طبیعی کودک که خارج از حدود تعیین شده محیط آموزشی صورت گرفته با شدید ترین کلمات و رفتار خشونت آمیز منع گردیده تا انجام دوباره عمل در توان و جرأت کودک ممکن نباشد. پس اساس آموزش های کودکان مان از ابتدا با جنگ و واژه جنگ بنیان گذاشته شده و این شیوه کاملاً معمول و طبیعی بوده است، ولی در دوران حکومت مجاهدین، این شیوه آموزشی به شکل خشن تر در سیستم آموزش و پرورش نفوذ کرد و روحیه جنگ و خشونت را در ضمیر کودکان پرورش داد. کودکانی که در جامعه ما همیشه آسیب پذیر بوده و ناملایمات زندگی خانوادگی و اجتماعی را عمیقاً تجربه کرده بودند و ضعف های تعلیمی و تربیتی را در خود تلقین کرده بودند، در دوران مجاهدین نیز در جامعه ای نابسامان تر و ناامن تر آموزش و پرورش خشن تر و ظالمانه تری را آموزش دیدند و پرورش یافتند.

وضعیت آموزشی این دوران هم دیری نپایید که اوضاع کشور دگرگون شد و جامعه با سرعتی غیرقابل کنترل به سوی تباهی سقوط کرد. سیستم ناکارآمد حکومت داری طی سالیان طولانی، اقشار مختلف جامعه را از نظر روحی و روانی به شدت آسیب پذیر ساخته بود، به‌گونه ای که در شخصیت بسیاری از افراد، روحیه ای نامتعادل شکل گرفته بود.

ضعف های مدیریتی، ناکارآمدی رهبری، بی‌عدالتی های اجتماعی، تبعیض های قومی، مشکلات اقتصادی، کاستی های آموزشی و تربیتی، و بسیاری از نابسامانی های دیگر، که ریشه در عملکرد نادرست حکومت های گذشته داشت، در ضمیر ناخودآگاه جامعه حس عقده، خشونت، انزجار و تبعیض را پرورانده بود.

گروه های مجاهدینی که پس از سقوط حکومت حزب خلق و پرچم قدرت را به دست گرفتند، خود برخاسته از همین بستر اجتماعی بودند؛ بستری که در آن انواع محرومیت ها و مشکلات اجتماعی را تجربه کرده و در فضایی ناآرام و متشنج رشد یافته بودند. ازاین رو، آنان نتوانستند سازمان دهی منسجم و اتحاد عمومی میان گروه های جهادی ایجاد کنند. این پراکندگی به اختلافات قومی، منطقه ای، مذهبی و زبانی انجامید و موجب بروز تعصبات و درگیری های ناشی از اختلافات قومی و زبانی شد. در نتیجه، مجاهدین به جنگ های داخلی خونین گرفتار شدند و اوضاع کشور را بیش از پیش بحرانی کردند. گروه های جهادی با تفرقه های تنظیمی و جنگ های داخلی نه تنها فرصت تجدید نظر بر نصاب آموزشی که در دوران جهاد، جنگ محور و خشونت پرور تدوین کرده بودند را به دست نیاوردند، بلکه نصاب آموزشی این دوره را کاملاً نابود و ناکارآمد کردند. در این سال ها بر اثر جنگ های داخلی گروه های جهادی، نصاب آموزشی در سراسر کشور یکسان نبود و در کنترول دولت مرکزی قرار نداشت، بلکه در کلان شهرها، هر تنظیمی بنا به سلیقه و دانش خویش نصاب تعلیمی جداگانه ای ترتیب داده بودند. تنها چیزی که اصل واحد آموزشی سراسر کشور در این دوران بود، موضوعات دینی و تشویق به جنگ و جهاد و شهادت بود.

در مدت چهار سالی که مجاهدین در قدرت بودند و مصروف جنگ های داخلی شدند، صدمات و خسارات جبران ناپذیری بر تمامی بخش های کشور به ویژه بر معارف وارد گردید و سیر آموزش و پرورش از رشد و توسعه لازمی خویش متوقف شد و تعلیم و تربیت در بحرانی ترین حالت ممکن سقوط کرد. در این دوره در اندک شهرها که از آرامش نسبی برخوردار بودند، دروازه های تعدادی از مکاتب بر روی شاگردان دختر و پسر باز بود، و تعداد کمی از کودکان و جوانان در مقاطع مختلف تعلیمی، آموزش می دیدند، ولی این مکاتب از نصاب و سیستم منظم تعلیمی و تربیتی برخوردار نبودند و امکانات آموزشی وجود نداشت، انگیزه ای برای تعلیم و تربیت متصور نبود و فرصت و امکان جذب شاگردهای بیشتر به برنامه آموزش و پرورش خیلی اندک بود. هم چنان تعداد اندکی از دانشگاه ها نیز در بعضی شهرها فعال بودند که در این دانشگاه ها نیز کمبود استاد و شاگرد و نبود امکانات آموزشی خیلی چشم گیر بود.[۱۰]

بعضی مناطق کشور که شاهد جنگ های ویرانگر بین گروه های مجاهدین بود، شاگردان دختر و پسر از رفتن به مکاتب و دانشگاه ها محروم بودند و در بعضی مناطق کشور هر چند جنگ جریان نداشت، اما چون تحت تسلط گروه های افراطی مانند حزب

اسلامی محمد نبی محمدی قرار داشت، آموزش مختص پسران بود و زنان و دختران از ورود به مکاتب، موسسات آموزشی و ادارات دولتی محروم بودند.[۱۱]

در پایتخت، علاوه بر خسارات جانی و مالی که در اثر جنگ های مجاهدین بر ساکنان شهر وارد شده بود، سیستم اداری نیز به نابسامانی و فروپاشی کشیده شد. به ویژه نظام تعلیم و تربیت بیشترین آسیب را متحمل گردید و به طور کامل از هم پاشید. امکانات و شرایط آموزشی برای دختران و پسران در کابل تقریباً وجود نداشت؛ مکاتب تعطیل بودند و در شرایط جنگی امکان بازگشایی آن ها متصور نبود. کیفیت و کمیت آموزشی به صفر رسید و زیرساخت های آموزشی که عمدتاً در دوران حکومت حزب خلق و پرچم ایجاد شده بودند، از بین رفتند. مکاتب یا به پایگاه‌های نظامی تبدیل شدند یا پناهگاهی برای بی سرپناهان گردیدند. معلمان و دانش آموزان، به جای آموزش، بیشتر دغدغه حفظ جان و یافتن غذا را داشتند. از سیستم آموزشی تنها چاپ معدودی از کتاب های درسی باقی ماند که عمدتاً در جهت تبلیغ دین، افکار جنگ و جهاد و دعوت به اسلام بود.

جنگ های خانمان سوز گروه های جهادی با هر دلیل و توجیهی که داشت، باعث گردید که در سراسر کشور اداره ای برای حمایت از معارف مدرن نباشد،و تلاش جدی برای بازگشایی مکاتب و جذب کودکان به نظام آموزشی صورت نگیرد. بر اساس راپور وزارت معارف در سال " ۱۹۹۵ "میلادی برابر با سال"۱۳۷٤" خورشیدی در سال های که جنگ های داخلی جریان داشت، شصت فیصد مکاتب شهر کابل و هفتاد و پنج فیصد موسسات و زیر ساخت های تعلیمی ولایت ها از بین رفتند.[۱۲]

پس در حدود چهار سالی که گروه های جهادی بر سر قدرت بودند، به اندازه چهل سال خسارات تعلیمی و تربیتی بر جامعه وارد گردید، و آموزش مدرن که هر بار و در هر دوره ای با موانع و مشکلات به عقب رانده می شد و دوباره از نو آغاز می کرد، بار دیگر در دوران مجاهدین به انحطاط گرایید و سقوط کرد.

در آستانه قرن بیست و یک با سقوط دولت مجاهدینی که در بند قومیت گرفتار شده بودند و جنگ های ویران گر تنظیمی را به راه انداختند، کشور در تمامی ابعاد به بحران کشانیده شد. پیامد این جنگ های بد فرجام، سقوط ارزش های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بود، که زمینه را برای ظهور گروه جدیدی درسال "۱۹۹٦" میلادی برابر با "۱۳۷۵" خورشیدی فراهم ساخت.[۱۳] این گروه که از آدرس طلاب مدارس به فعالیت آغاز کردند، آخرین ضربه مهلک را بر پیکر فرسوده معارف وارد آوردند و بنیاد آن را از ریشه خشکاندند. ظهور این گروه در شرایطی رخ داد که جامعه به شدت دچار آشفتگی و بحران بود. جنگ های داخلی خانمان سوز جریان داشت، ناامنی و زورگویی به اوج رسیده بود، تجاوز و بی عدالتی پیگیری نمی شد، فقر و فلاکت دمار از روزگار مردم در آورده بود، آوارگی و بدبختی مردم را درمانده کرده بود، بیکاری و پریشان حالی مردم را زمین گیر ساخته بود، بی خانمانی و دربه دری توان زندگی را از آنان گرفته بود. این شرایط

اسفبار که ناشی از جنگ های داخلی مجاهدین بود، جامعه را به شدت فرسوده کرده و تاب و توان تحمل را از مردم سلب کرده بود. در چنین وضعیتی، مردم آماده پذیرش هر نوع حکومتی بودند که بتواند حداقل امنیت و نان فراهم کند. در همین بستر پرآشوب، طالبان با بهره گیری از شرایط جامعه، به راحتی سراسر کشور را تسخیر کرده و بدون هیچ مقاومتی قدرت را در دست گرفتند.

گروه طالبان متشکل از ملا و طلاب دینی بودند که در روستاها و دهکده های دورافتاده و محروم کشور پرورش یافته و سخت در باور بومی، سنتی و قبیلوی محصور گردیده بودند. آنها در مدارس دینی وطن یا در مناطق مرزی آموزش دیده و بیشتر تحت تأثیر تبلیغات افرادی قرار داشتند که دیدگاه های شان کم و بیش با برداشت های عرفی مردم مناطق جنوبی کشور همخوانی داشت. این گروه افکار قرون وسطایی را بازور و جبر به نام باور دینی بر مردم تحمیل می کردند. عملکرد این گروه در قبال مردم در حدی افراطی و به دور از آداب شهری بود، که ملت را مستاصل کرده به دردی تازه دچار ساخت، و روح و روان افراد جامعه را پژمرده کرد.

از گذشته های دور تفاوت های زندگی شهری و روستایی در جامعه ما فاصله ها وتضادهای فکری، فرهنگی، اقتصادی و تمدنی عمیقی را در بین دو کتله شهری و روستایی به وجود آورده است. در طی سالیان طولانی بی تفاوتی، بی علاقه گی و کم کاری های حکومت های ناکارآمد، سبب سیستم ناکارآمد خدمت رسانی به عموم افراد جامعه گردیده است. دولت ها به طور عموم فعالیت ها و برنامه های انکشافی خویش را در کلان شهرها گسترش داده اند و به نسبت رشد جمعیت روستاها، برنامه ها و امکانات توسعه ای به ویژه در امر آموزش و پرورش ارائه نکرده اند و در عرصه رسانیدن خدمات رفاهی و آموزشی به روستاها سهل انگار بوده اند، که بی توجهی در امور زندگی روستاییان سبب ایجاد تفاوت های فاحش زندگی اجتماعی در بین دو کتله شهر و روستا گردیده است. علاوه بر این، خوی عرفی، قبیله یی روستانشینان نیز، به نوعی بحران تفاوت های شهر و روستا را شدیدتر و عمیق تر ساخته و فاصله ها را خطرناک تر کرده است.

سال های آزگار است که بیشتر روستا نشینان مردمانی عرفی، سنتی و قبیله ای اند که با ذهنیت بدوی و عرفی پرورش یافته و در نابسامانی های متعدد زندگی کرده اند، و عموماً از خدمات دولتی بی بهره بوده و در پرورش افکار ضعیف مانده اند. عدم ارائه امکانات مناسب زندگی توسط حکومت ها در روستاها، دیدگاه روستائیان را بر مردمان شهری غیر معمول و نامتعارف ساخته است. تصور بیشتر روستانشینان از شهری شدن و آموزش های شهری را فرا گرفتن مترادف با بی اعتنایی به ارزش های دینی، عرفی، سنتی و قبیله ای است؛ چنین تصوری برای جامعه سنتی و دینی ما همیشه سوء تفاهمات و خطرات بزرگی را به همراه داشته است. بر اساس همین تفاوت های چشمگیری که در طول سالیان طولانی در نوعیت زندگی مردمان شهری و روستایی پدید آمده، باعث شده که مردمان روستا نشین

با دولت های بر سر کار آمده میانه خوبی نداشته باشند، در مقابل دولت ها بغاوت کنند، فعالیت های دولت ها را به ویژه فعالیت های فرهنگی تعلیمی را بر اساس باور عرفی و قبیله یی در روستاها و گاه گاهی حتی در کلان شهرها و پایتخت متوقف کنند و مانع تکامل فکری، فرهنگی گردند و در مسیر آموزش و پرورش چالش ایجاد کنند.

روستانشینان با درک منفی از زندگی شهری و بی اعتنایی و مخالفت با نظام تعلیم و تربیت شهری باعث شده اند که قشر عظیم جامعه در روستاها و دهکده ها در بیسوادی و پسمانی فکری زندگی کنند و با انواع ناملایمات و نا بسامانی های حاصل از بی سوادی به سر برند.

پس با توجه به گسیخته گی های زندگی شهری و روستایی، و با توجه به زندگی محروم و محیط نامساعد اقتصادی و فرهنگی که در بیشتر روستاهای کشور به طور معمول حاکم بوده است، طبیعی بود که طالبان گروهی متعصب، افراطی، سنتی و عرفی باشند و تفاوت های بارز زندگی روستایی با زندگی شهری را در زمانی که به قدرت رسیدند، آشکار کنند. این گروه مانند عموم روستانشینان از تعلیم و تربیت محروم بوده اند، و آن تعدادی که زمینه آموزش برای شان مساعد گردید، بیشتر آموزش های مدرسه ای و دینی را تجربه کرده بودند و از اسلام درس های جنگ و جهاد، سزای گناه و کفاره اعمال ناشایسته، انذار، ترس و بیم را آموخته بودند، از این رو این گروه علاقه چندانی به آموزش های رسمی شهری نداشتند و برای آموزش و پرورش فرزندان کشور نیز علاقه مند هیچ گونه سرمایه گذاری نبودند؛ حتی کمک های جامعه جهانی به نظام آموزشی را به طور بنیادی سازمان دهی نمی کردند. سیستم آموزش و پرورش که تهداب و بنیاد جامعه است و پایه های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه ای با نوعیت آموزش و پرورش آن محک می گردد، در حکومت چهار ساله طالبان با وجود امنیت اجتماعی نه تنها ترقی نکرد، بلکه از قافله آموزش های جهانی عمیقاً فاصله گرفت.

هر چند طالبان در گفتار از رشد و انکشاف برنامه های آموزشی سخن می گفتند، ولی در عمل کاملاً متفاوت بودند، در نظام نامه آموزش و پرورش طالبان به صراحت ذکر گردیده بود که تعلیمات ابتدایی برای عموم کودکان اجباری و رایگان است. دولت وظیفه دارد که تعلیمات ثانوی، تحصیلات عالی و سواد آموزی را به تمامی افراد جامعه مهیا کند، اما در عمل کاملاً برعکس بود و بزرگان طالبان در سخنرانی های خویش به شدت تاکید می کردند که تعلیم یک امر اضافی است، اما جهاد فرض است. آنها در ابتدای حکومت خویش دروازه های مکاتب لیسه را در شهرهای قندهار و هلمند بر روی پسران بستند، و در ادامه در دیگر شهرها نیز به بستن دروازه های مکاتب لیسه پسرانه اقدام کردند.[۱۴] پالیسی طالبان در عرصه آموزش و پرورش به تغییر نام ها اختصاص داشت؛ آن‌ها نام مکتب را به مدرسه، نام شاگرد را به طالب العلم و نام معلم را به مدرس تغییر دادند. هم چنان درنوعیت پوشش شاگردان پسر نیز محتاط بودند، آنها لباس مکتب پسران

بالاتر از صنف سوم را پیراهن تنبان وطنی با دستار قبول داشتند. و معلمان، دانش‌آموزان نوجوان و دانشجویان مجبور بودند، ریش دراز بگذارند.[۱۵]

در این دوران پسران برای ساعاتی محدود جهت تعلیم و تربیتی که اساساً وجود نداشت، در ساختمان های مخروبه مکاتب که میراث دوران جهاد بود، می رفتند؛ در این مکاتب از وسایل و مواد آموزشی اثری نبود. مکاتب شدیداً با کمبود معلم مواجهه بودند. کتاب های آموزشی این دوره، کتاب های دینی بودند که در دوران مجاهدین به چاپ رسیده بود و کمتر معلمی پیدا میشد که دیگر مضامین را تدریس کنند. در نصاب آموزشی این دوره، ورزش، ریاضی و رسم ممنوع گردید؛ هیات های نظاره گر مکاتب و مدارس در هنگام دیدار از صنوف شاگردان، کتابچه های شاگردان را نظاره می کردند، تا مطمئن گردند که برای مضمون رسم و ریاضی استفاده نگردیده باشد.[۱۶]

در این زمان مکاتب افغان ترک تنها مکاتبی بودند که تمامی امکانات آموزشی مدرن را در اختیار داشتند وبا مشکلات زیادی اجازه فعالیت از طرف طالبان را دریافت کرده بودند؛ این مکاتب در چند شهر بزرگ کشور در حد یک یا دو مکتب فعالیت می کردند و از طرف سازمانی ترکی تمویل می گردیدند؛ این مکاتب نیز صرف تعداد معدودی از پسران کشور را تحت آموزش و پرورش قرار داده بودند.[۱۷]

موسسه غیر دولتی به نام کوفا نیز عده ای معلم را استخدام کرده بود، این موسسه کارهای تعلیمی و تربیتی خویش را در مساجد فعال کرد، زیرا دخترکان خوردسال اجازه ورود به مساجد را داشتند و هدف موسسه کوفا نیز آموزش و پرورش دختر و پسر بود. از این رو این موسسه آموزش های خویش را در مساجد ایجاد کرد، تا اطفال کوچک اعم از دختر و پسر، که عموماً بی بضاعت بودند، در مساجد از آموزش بهره مند گردند؛ اما فعالیت این موسسه نیز برای مدت طولانی متوقف گردید.[۱۸]

علاوه بر این، در دوره طالبان برخی مکاتب زیر زمینی نیز به طور محدود فعالیت داشتند، که این مکتب های غیر رسمی از طرف تعدادی از موسسات خارجی حمایت می گردیدند و یا تعدادی از معلمین با ابتکار شخصی زمینه آموزش کودکان دختر و پسر را در خانه های شخصی خویش پنهان از دید طالبان، فراهم آورده بودند؛ این گونه مکاتب بیشتر در روستاها فعال بودند و پایتخت نشینان حتی از چنین فرصت های اموزشی نیز محروم بودند. در دوره حکومت چهار ساله طالبان نه تنها هیچ بهبودی در کمیت و کیفیت آموزش های رسمی ایجاد نگردید، بلکه نظام آموزشی دچار عقب گرد شدید گردید. طالبان در دوره چهار ساله حکومت شان، ضمن این که به آموزش پسران توجه اساسی و بنیادی نکردند، به دختران اجازه هیچ گونه آموزشی را ندادند و معلم های زن را از وظایف شان بر کنار کردند. تمامی کودکستان ها را تعطیل ساختند و تعدادی از مکاتب دخترانه هم چون لیسه زرغونه را به دارالحفاظ دینی تبدیل کردند.[۱۹]

حقیقت تلخ جامعه ما این است که زنان و دختران و تعلیم و تربیت آنها همیشه حساسیت برانگیز بوده و همیشه واکنش های متضادی را برانگیخته است! در دوره طالبان و با توجه به باور دینی طالبان، زنان و آموزش زنان بیشترین ضربه را دیدند و مخرب ترین دوره را تجربه کردند؛ آنها در این دوره از ابتدایی ترین حقوق انسانی خویش محروم گردیدند. طالبان زنان و دختران را در پوششی افراطی در محدوده خانه زندانی کردند، اجازه حضور در جامعه بدون محرم را به آنها ندادند، زمینه ازدواج های زیر سن را مساعد کردند و آنها را از هر گونه آموختن منع کردند؛ طالبان نه تنها معلمین زن را از وظایف شان برکنار کردند، بلکه به زنانی که نان آور خانواده ها بودند، محدودیت های شغلی و حرفه ای وضع کردند. گرچه ملا غوث وزیر امور خارجه طالبان، در سخنرانی ای گفته بود: "ممانعت از تحصل و کار زنان جزء پالیسی طالبان نیست و موقتی است و خیلی زود برطرف می گردد". وی دلیل محدودیت کاری و تحصیلی زنان را شرایط جنگی عنوان کرده و گفته بود که:" افراد و سربازان ما از دهات هستند و آنها تحمل حضور زن را در جامعه ندارند، اگر به زنان اجازه درس و کار داده شود، آن ها در جامعه حضور پیدا می کنند و سربازان ما از جنگ در مقابل دشمن دست می کشند، لذا تا زمانی که جنگ کاملاً خاتمه نیابد، محدودیت تعلیمی، تحصیلی و کاری زنان ادامه دارد".۲۰اما این محدودیت ها نه تنها موقتی نبودند، بلکه در تمام دوره چهار ساله حکومت طالبان به قوت خود باقی ماند و زنان همچنان در انزوای کامل به سر بردند. با توجه به باور اجتماعی و فرهنگ حاکم بر مفکوره بیشتر مردمان مناطق مختلف کشور در مورد زن، بدیهی بود که طالبان به نسبت مردان با زنان رفتاری خشن و غیر انسانی را در پیش گیرند. به گفته تاریخ، زنان در جامعه ما همیشه بیشتر از مردان دستخوش تحولات حوداث و انقلابات اجتماعی گردیده اند و زودتر زیر ضربات حکومت های مختلف پایمال شده اند. زیرا در محیط مرد سالار ما، زنان همیشه محدود و مقید به باورهای مردانه بوده اند و تحت قیمومیت و جزء مایملک و دارایی مردان محسوب گردیده اند! آنها در جامعه ما به ندرت ابراز وجود کرده اند و در اجتماع ظاهر شده اند. زنان در محیط محدود و مرد پرور ما، دارای هیچ نوع جایگاهی در اجتماع نبوده اند و حتی نتوانسته اند حقوق اولیه خود را بشناسند، به همین دلیل از حقوق اولیه و انسانی خویش هم چون میراث، تحصیل، کار، انتخاب و آزادی و همیشه محروم بوده اند؛ از این جهت رفتار خشن و غیر انسانی و ناعادلانه طالبان با زنان در نوعیت پوشش و وضع محدودیت کار، انتخاب، ازدواج، آزادی، تعلیم و تحصیل ارتباط مستقیم با باورهای قبیلوی حاکم برجامعه مان داشت.

طالبان با وضع قوانینی که بازتابی از باور عرفی و سنتی خودشان بود، نه تنها زنان و دختران را از هرنوع تعلیم و تحصیل منع کردند و دروازه های دانش را به روی دختران و زنان بستند، بلکه در مجموع روند آموزش و پرورش کشور را در رکود قرار دادند؛ ثمرات ناگوار سال های جنگ و افراط گرایی طالبان طوری سیستم آموزش و پرورش را نابود کرد که دهه های متمادی برای جبران شکست معارف، کافی به نظر نمی رسید. در نتیجه سیاست های نادرستی که در طول سالیان متمادی درافغانستان جریان داشت و زمینه بروز جنگ های بدفرجام را رقم زد، جنگ های که تهداب و بنای جامعه را نابود کرد و

اساس زندگی اجتماعی را منحرف ساخت و به تبع آن فقر اقتصادی و افراط گرایی دینی را ایجاد کرد، در ادامه اثرات ناگوار فرهنگی را نیز برجا گذاشت؛ طوری که تاثیرات منفی جنگ روح و روان افراد جامعه را شکننده ساخت و افکار منحرف و ناسالم را در نهاد افراد جامعه پرورش داد؛ مهمتر از همه یک نسل را از تعلیم و تربیت دور نگه داشت. نسلی که باید برای فراگیری آموزش و پرورش گام بر می داشتتند، به اجبار از آموزش و پرورش محروم گردیدند و در اثر جنگ ها و نابسامانی ها مجبور شدند، که گاهی در مقابل بیگانه و زمانی در مقابل هم وطن سلاح بگیرند، و برای حفظ جان در مبارزه ای نافرجام اسیر باشند؛ و زمانی محصور زور گویی و غلط باوری در فهم دینی گردند و یا برای پیدا کردن لقمه ای نان، در چرخه ای از فقر و ناامیدی اسیر باشند.

شرایط وخیم اجتماعی و نابسامانیهای متعدد محیطی که بر اثر جنگهای داخلی، استبداد، زور گویی و غلط باوری های دینی ایجاد گردیده بود، ارزش های مادی و معنوی جامعه را تضعیف کرد و موجب فروپاشی نظام آموزشی گردید. سقوط و شکست جامعه ما در حوزه فرهنگ و تعلیم و تربیت، بر اساس معضل وخیم سالهای جنگ و اندکی پیش از جنگ، که زمینه بروزجنگها را پدید آورد و اندکی بعد از جنگ، که بحران جنگ زدگی را به همراه داشت، مخرب ترین شکست اجتماعی بود که بر شخصیت، کنش ها و واکنش های افراد جامعه ما تاثیرات عمیقی بر جا گذاشت، و نسلی را پرورش داد که در کنار فقر سیاسی و فقر اقتصادی، با فقر فرهنگی و ضعف تعلیمی و تربیتی بزرگ شد و ثمرات تلخ دوران جنگ و رکود و خفقان را تا پسا سقوط طالبان، در رفتارها و کنش هایش تبارز داد.

مأخذ:

۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۳
۲- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه۱۱۸
۳- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه۱۴۱
۴- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه۱۳۶
۵- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه۱۴۱
۶- معارف افغانستان از ۱۳۷۱_ ۱۱۲۶، جمیل الرحمان کامگار، ناشر مرکز نشراتی میوند سباکتابخانه، چاپ اول سنبله ۱۳۷۷، صفحه۱۴۷
۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۳
۸- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۳۷
۹- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۱۰- محمدعلی نظری، «طالبان و سابقهٔ دشمنی با معارف عصری در افغانستان»، وب‌سایت روزنامه ۸صبح، ۲۱ اسد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:
https://۸am.media/fa/part-i-taliban and-history-of-enmity-with-modern-education-in-afghanistan-
۱۱- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۵
۱۲- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۶
۱۳محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۷
۱۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۴۷
۱۵- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه ۱۱۲
۱۶- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه۱۱۵

۱۷- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه ۱۱۳
۱۸- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه ۱۱۴ ش ۱۹ وحید مژده ص۱۱۲
۱۹- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه ۱۱۲
۲۰- وحید مژده، افغانستان و پنج سال سلطه طالبان، ناشر تهران نشر نی، سال ۱۳۸۲، چاپ اول صفحه ۱۱۰

جمهوریت بیست ساله افغانستان

در سال "۲۰۰۱" میلادی مطابق "۱۳۸۰" خورشیدی با کمک امریکا دولت طالبان سقوط کرد. و حکومتی به وجود آمد که شعار دموکراسی همگانی، صلح پایدار، عدالت اجتماعی، امنیت سرتاسری، اقتصاد متوازن، سیاست مثبت، رشد فرهنگی و پیشرفت و شگوفایی معارف را به همراه داشت و ظاهراً در راستای آموزش و پرورش دستاوردهای نسبی و موثری را نیز به همراه آورد. در سایه ایجاد جمهوری اسلامی که حدود بیست سال بر اریکه قدرت ماند، بیش از پنجاه کشور به نام حمایت از مردم افغانستان، نیروهای شان را در افغانستان فرستادند. کمک های جهانی بدون عوض، برای پروژه های عمرانی و ساخت و ساز زیر بناها به کشور سرازیر شدند، که بیشترین کمک های قابل ملاحظه در عرصه آموزش و پرورش صورت گرفت. در این دوران با کمک ها و مساعدت های جامعه جهانی برنامه های توسعه ای دولت جمهوری اسلامی آغاز گردید، رسانه های جمعی نیز به تبلیغ شعارهای اصلاح طلبانه در قالب باور دینی پرداختند، مردم بر اثر مهاجرت ها و ارتباط با دیگر کشورها به آگاهی اجتماعی و بیداری فکری رسیدند، از این رو زمینه احیای ارزش های اجتماعی برای یک نسل فراهم گردید، نسلی که بعد از سپری کردن بحران های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی و سالهای طولانی غنودگی ارزشها، می خواست با فراموش کردن گذشته تاریک به آینده ای روشن باورمند گردند و به مراحل ترقی و پیشرفت برسند، تا رفاه اجتماعی و آسودگی فکری را بدون دغدغه تجربه کنند.

این نسل جنگ زده و بحران دیده که سال های آزگار تجربه تلخ جنگ، نابسامانی، آواره گی، بد بختی، فقر، تبعیض، بی هویتی و بی عدالتی را داشت، بعد از مدتهای طولانی

نوعیت نظام حکومتی را تجربه کرد، که در گذشته هرگز چنین نظامی را با چنین کارآرایی و رعایت حقوق شهروندی همه اقوام به یاد نداشت. در این دوره برای اولین بار انتخابات ریاست جمهوری در سال "۲۰۰۴" میلادی مطابق "۱۳۸۳" خورشیدی برگزار گردید و آرای مردم محترم دانسته شد.[۱]

همچنان برای اولین بار مردم دموکراسی و آزادی بیان را عملاً تجربه کردند و رسانه های جمعی تصویری، صوتی و چاپی آزادانه و بدون محدودیت به نشر انواع مطالب پرداختند. در این دوره فرصتهای تحصیلی و شغلی به گونه چشم گیر برای عموم اقوام مهیا گردید. بر اثر تبلیغات گسترده رسانه ها و بیداری فکری خانواده ها، هم گام با پسران، بیشترین تعداد دختران نیز جذب پروسه تعلیمات اجباری و رایگان گردیدند. از نظر کمیت برای اولین بار در تاریخ تعلیمی کشور، بیشترین تعداد متعلمین و محصلین از قشر ذکور و اناث شامل مکاتب، موسسات و دانشگاه های تحصیلی شدند.

موسسات و نهادهای دولتی و خصوصی غرض ارتقای سطح سواد افراد جامعه، کودکان کارگر و خیابانی را در بدل کمک های مواد خوراکه و مواد سوخت، جذب مکاتب کردند. خانواده های بی بضاعت را با دادن کمک های مادی تشویق کردند، تا کودکان شان را به کارگری و تکدی نفرستند، بلکه برای کسب آموزش و پرورش به مکاتب روانه کنند. نهادها و موسسات خیریه خارجی، کورس های رایگان سواد آموزی و کورس های شغلی و حرفه ای دایر کردند و در مقابل حضور زنان، برایشان کمک های مادی را مساعد ساختند.

در این دوران کورس های آموزشی، مکاتب دولتی و شخصی، موسسات رسمی و غیر رسمی، دانشگاه های دولتی و خصوصی زیادی در سراسر کشور به فعالیت آغاز کردند. در سال های اولیه جمهوریت با کمک جامعه جهانی، فضای مناسب امنیتی و اجتماعی ایجاد گردید؛ تعداد زیادی از مهاجران و آواره گان به کشور برگشتند. امکانات استفاده از وسایل مدرن و تکنالوژی جدید فراهم گردید، افراد جامعه توسط رسانه ها ارتباط جهانی پیدا کردند. ذهنیت بیشتر مردم به ویژه کسانی که در کلان شهرها زیست داشتند، بر اثر تبلیغات گسترده رسانه ها در قالب فهم دینی بهتر گردید. از این جهت عرصه دید مردم نسبت به نظام معارف و تعلیم و تربیت جهشی فوق العاده کرد، و بالاخره برای اولین بار در تاریخ تعلیمی کشور، اکثریت افراد جامعه چه کسانی که در کلان شهرها زیست داشتند، و چه افرادی که در روستاها و قریه های دور دست زندگی می کردند، به روند آموزش و پرورش از طریق مکاتب باورمند گردیدند، و عمیقاً به این نتیجه رسیدند که اساس و تهداب هر اجتماعی آموزش و پرورش است، که ابتدا بر بنیاد شخصیت کودکان و نوجوانان طرح ریزی میگردد و اصالت وجودی آنها را تقویت کرده سبب باروری اندیشه، بیداری فکری و ابتکار عمل درکودکان می گردد. کودکان را با شخصیت سالم اجتماعی تربیت کرده، سبب درک عمیق انسانی در نهاد کودکان می گردد. در ضمیر کودکان فرهنگ عدالت پروری و همدیگر پذیری را تقویت کرده، احساس وطن دوستی و مسئولیت پذیری را به

وجود می آورد، و مهم تر این که آموزش و پرورش است که انگیزه ای برای هماهنگ ساختن نیروی افراد جامعه برای ایجاد حکومتی مشروع مطابق خواست افراد جامعه می گردد. پس تعلیم و تربیت صحیح کودک است که زمینه ها و پیامدهای عواقب آینده را به وجود میاورد و در آینده جامعه را به طرف خیر و سعادت رهنمایی می کند؛ لذا برای ترقی و تعالی جامعه و افراد جامعه، نیاز مبرم است که از مکتب و نوعیت آموزش و پرورش مکتب آغاز شود.

یونسکو سازمان جهانی که خدمات عام المنفعه به ویژه در امر تعلیم و تربیت دارد، در اولین پیام میگوید: "آموزش و پرورش باید طبق موازین و معیارهای جامعه باشد، زیرا تفاوت فاحشی بین فرهنگ ها و جامعه ها وجود دارد. هر کشوری فرهنگ و عرف های دارد که تعلیم و تربیت باید در جهت رشد، انکشاف و غنامندی بهتر و ترقی کردن آن فرهنگ و عنعنات به کار رود و کودکان را که مردمان آینده هستند، طبق معیارهای جامعه خودشان تربیت کنند و به آنها احساس وطن دوستی، تفاهم، محبت، انسانیت و مسئولیت را بیاموزند." [۲] از آن جایی که در جامعه ما دین حقیقت انکار ناپذیر است و عموم مردم ما تابع قوانین اسلامی هستند، جمهوری اسلامی هم مبنی بر اساسات دین اسلام و فرهنگ پذیرفته شده جامعه در اولین گام نصاب تعلیمی معارف را مطابق ارزش های اسلامی و فرهنگی تعیین کرد.

در اساس نامه جمهوری اسلامی، آموزش و پرورش حق مسلم عموم افراد جامعه اعم از ذکور و اناث دانسته شد، تعلیمات ابتدایی از سن شش سالگی تا دوره متوسطه اجباری گردید و تحصیلات تا سطح لیسانس رایگان شد. طبق نصاب تعلیمی، دولت مکلف دانسته شد که مراکز و موسسات آموزشی مدرن و مدارس دینی را در تمامی بخش های کشور بدون هیچ نوع تبعیضی ایجاد کند. زمینه تدریس به زبان مادری را برای همه مردم یکسان فراهم کند. به منظور امحای بی سوادی در سطح کشور برنامه های تعلیمی ایجاد کند. تعلیم و تربیت را در دورترین نقاط کشور در روستاهای دوردست و در زندگی کوچی ها تعمیم دهد. در توازن انکشاف تعلیمی زنان کوشش کند. نصاب واحد تعلیمی را بر مبنای احکام دین مقدس اسلام و فرهنگ ملی و مطابق با اصول علمی، طرح و تطبیق کند و نصاب مضامین دینی مکاتب را، برمبنای مذاهب اسلامی موجود در افغانستان، تدوین نماید. هم چنان دولت را موظف دانست تا زمینه ارتقای معارف در همه سطوح، رشد تعلیمات دینی، تنظیم و بهبود وضع تعلیمی مساجد، مدارس و مراکز دینی را ایجاد کند.[۳]

در کنار طرح جدید قانون معارف، دولت به دیگر کارهای فرهنگی، تعلیمی و تربیتی نیز توجه کرد. در نخست آزادی بیان را از هرگونه تعرض مصئون دانست. نشرات رسانه ها و حق چاپ و نشر جراید را مطابق احکام قانون آزاد دانست. مطابق قانون به هر شهروند افغانستان حق داد که فکر خود را به وسیله گفتار، نوشتار، تصویر و یا وسایل دیگر، با رعایت احکام مندرج قانون اساسی اظهار کند.[۴]

قانون وضع شده دوران جمهوریت، دولت را موظف دانست که برای پیشرفت دانش، فرهنگ، ادب و هنر پروگرام های مؤثر طرح نماید، از جمله حقوق مؤلف، مخترع و مکتشف را تضمین نماید، و تحقیقات علمی را در تمام عرصه ها تشویق و حمایت کند و استفاده مؤثر از نتایج آن را، مطابق به احکام قانون، تعمیم دهد. مطابق قانون دولت موظف دانسته شد که مؤسسات تعلیمات عالی، عمومی و اختصاصی را تأسیس و اداره کند.هم چنان مطابق احکام قانون، دولت به اتباع افغانستان نیز اجازه داد که به تأسیس مؤسسات تعلیمات عالی، عمومی، اختصاصی و سواد آموزی اقدام کرده می توانند، و نیز اجازه تاسیس موسسات تعلیمات عالی، عمومی و اختصاصی به اشخاص خارجی هم مطابق به احکام قانون، داده شد، که شرایط و احکام شمولیت در مراکز و موسسات تعلیمی و تحصیلی مطابق قانون توسط دولت قابل اجرا دانسته شد.[۵]

درج موارد مربوط به آموزش و پرورش در اساس نامه جمهوری اسلامی، که مطابق با باور، فرهنگ و دین مردم بود، حساسیتی ایجاد نکرد. این موضوع، به دلیل تبلیغات رسانه ها، مهاجرت ها، پیشرفت های فکری، و ارتباط با جهان بیرونی، مورد استقبال قرار گرفت. دسترسی مردم به وسایل ارتباط جمعی نیز بر این استقبال افزود. در نتیجه، کارهای انکشافی و ابداعی دولت، با کمک های بلاعوض جامعه جهانی، در نظام نوپای معارف آغاز شد.

دختران و پسران کودک و نوجوان بعد از سال ها رکود آموزشی و بسته بودن دروازه های مکاتب در بهار "۲۰۰۲" میلادی برابر با "۱۳۸۱" خورشیدی مشتاقانه به طرف مکاتب روانه شدند.[۶]

با آن که در اثر جنگ ها بیشتر مکاتب ساختمان نداشتند، اما شاگردان با شور و علاقه در فضای باز، روی خاک و بر فرش های پلاستیکی که از سوی یونسکو فراهم شده بود، به آموختن پرداختند. آنان با اشتیاق فراوان، از فرصتی که پس از سال ها برای آموزش فراهم شده بود، استقبال کردند و کمبودهای مادی را نادیده گرفتند. همین حضور پرشور شاگردان در فضای آموزش، نشان دهنده عطش و علاقه ای بود که در نتیجه باز شدن دروازه های مکاتب در جامعه به وجود آمد. این اتفاق، شوق یادگیری و امید به آینده را در میان مردم، به ویژه کودکان، زنده کرد؛ کودکانی که در طول سال ها جنگ و بدبختی، همواره آسیب پذیرترین قشر جامعه بودند. کودکانی که هرگز کودکی نکرده بودند و از حقوق کودکانه خویش در هیچ دوره ای بهره نبرده بودند، بلکه در فضای خشن خانوادگی و اجتماعی با روحیه ناهنجار و نامتوازن پرورش یافته بودند، آن‌ها ناگزیر بار مشکلاتی را به دوش کشیدند که توان مقابله با آن را نداشتند. در حالی که باید آموزش و بازی بخشی از زندگی شان می‌بود، جنگ و خشونت را تجربه کردند و به جای مهر، با ناملایمات زندگی آشنا شدند. کودکانی که در محیط پر آشوب اجتماعی زیستند و در تنازعات سیاسی تاوان های غیر قابل جبرانی دیدند. آن ها نه تنها متحمل آسیب های جسمی شدند، بلکه به شدت دچار آسیب های روحی و روانی نیز گردیدند. کودکانی که در هر دوره ای آموزش

های حیاتی شان قربانی طمع سیاستمداران بی شرف و بی کفایت شد و حقوق کودکانه شان در کشمکش های سیاسی بد فرجام با بی رحمی نادیده گرفته شد و تلف گردید. با این وجود، همین کودکان بازمانده از حقوق اولیه، با اشتیاق و امید، از فرصت ایجاد شده برای آموزش استقبال کردند. و برای نخستین بار در تاریخ آموزش و پرورش کشور، در حدود چهار میلیون کودک دختر و پسر با شعار "بیایید سبق بخوانیم"، به سوی مکاتب روانه شدند.[۷]

با آغاز مکاتب و شروع آموزش و پرورش، سازمان یونسف کمک های گسترده ای را برای معارف روی دست گرفت. کمک به ساخت مکاتب جدید و بازسازی مکاتبی که بر اثر جنگ ها ویران گردیده بودند، تهیه میز و چوکی به تعدادی از مکاتب و در تعدادی دیگر از مکاتب توزیع خیمه ها و فرش های پلاستیکی تا زمانی که تهیه میز و چوکی امکان پذیر گردد. تهیه لوازم آموزشی رایگان در تمامی مکاتب، توزیع خیمه های بزرگ برای تعداد بیشتر مکاتبی که تعمیر نداشتند، تا این خیمه ها سایبانی بر سر کودکان گردند و تحمل گرمای تابستان و تحمل بارش باران های فصلی را برای کودکان مقدور سازند؛ هم چنان سازمان یونسکو در ساعات تفریح برای یک مدت کوتاه به کودکان خورد سال توزیع بیسکت را نیز در مکاتب ابتدایی شروع کرد.[۸]

نظام آموزشی در دوره جمهوریت، همانند ساختارهای رایج آموزشی، در سه مرحله ابتدایی، متوسطه و لیسه تنظیم گردید. در دوره ابتدایی، به ویژه در صنوف اول تا سوم که به نام اصول صنفی یاد می گردید، روند آموزشی تحت مدیریت یک معلم صورت می‌گرفت که مسئولیت تدریس مضامینی چون قرآن کریم، دینیات، فارسی دری، پشتو، ریاضیات، مهارت های زندگی، رسم، خط و سپورت را بر عهده داشت. با آغاز صنف چهارم و تا پایان صنف ششم، تدریس مضامین به صورت تخصصی تر، توسط آموزگاران مسلکی انجام می شد. در این مرحله، شاگردان مضامینی چون قرآن کریم، دینیات، فارسی دری، پشتو، ریاضی، زبان انگلیسی، ساینس و محیط زیست، رسم، خط، دروس اجتماعی و سپورت را فرا می‌گرفتند.

دوره متوسطه و دوره لیسه با تفاوت سال های تعلیمی هر دوره ای، بیشتر ازپانزده مضمون را آموزش می دیدند. مضامین دوره متوسطه شامل: قرآن کریم، دینیات، فارسی دری، پشتو، عربی، انگلیسی، الجبر، فزیک، کیمیا، بیالوژی، تاریخ، جغرافیه، حرفه، هنر، وطن دوستی و سپورت بود.

در دوره لیسه مضامین تدریسی تفسیر، عقاید، فارسی دری، پشتو، انگلیسی، الجبر، هندسه، مثلثات، فزیک، کیمیا، بیالوژی، تاریخ، جغرافیه، کمپیوتر، جیولوجی، فرهنگ، تعلیمات و سپورت بود.

در طول بیست سال دوران جمهوریت هر چند سال یک بار تعدادی از مضامین فرعی با تفاوت صنوف تعلیمی کم و یا زیاد شدند، اما ساختار اصلی و مضامین بنیادی آموزشی

هم چنان حفظ بودند. در سال های پایانی دوران جمهوریت مضمون تشبث نیز به گونه آزمایشی در برخی از مکاتب دوره لیسه به تدریس گرفته شد. کتاب های درسی در دوران جمهوریت بر اساس نصاب تعلیمی جدید و مطابق با استانداردهای نسبتاً جهانی، با حمایت مالی ایالات متحده امریکا و کشور دانمارک به چاپ رسیدند. این کتاب ها، با در نظر داشت تنوع زبانی کشور و با استناد به قانون اساسی، به سه زبان فارسی دری، پشتو و ازبکی که در میان گویش وران کشور کاربرد گسترده داشتند، منتشر گردیدند.[۹]

اگرچه در برخی نسخه‌ها، اشکالات و اغلاط املایی مشاهده می شد، با این حال محتوای آن ها، مضامین خشن و خشونت محور مربوط به دوران جنگ را نداشتند.[۱۰]بخش عمده‌ای از محتوای اجتماعی این کتاب ها بر پایه تاکید بر آموزه های دینی، تقویت حس میهن دوستی، ترویج حقوق زنان، آگاهی دهی درباره زیان های دخانیات و هشدار نسبت به خطرات ماین گذاری تدوین شده بودند.

دولت جمهوری اسلامی افغانستان در چارچوب نظام تعلیم و تربیت، اهداف عمده آموزشی و پرورشی را در اختیار تمامی مکاتب قرار داد تا معلمین با تلاش و تعهد، در راستای تحقق این اهداف که بنیان آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهد، فعالیت نمایند. در همین راستا، معلمان نقش اساسی بر عهده داشتند؛ آنان موظف بودند حس وطن دوستی و انسان دوستی را در شاگردان تقویت کنند. ارزش‌های اسلامی را آموزش دهند و احترام به حقوق مردان، زنان و کودکان را نهادینه سازند. آنان هم چنین می بایست به شاگردان بیاموزند که به سلامت روانی و عاطفی خویش اهمیت دهند. برای حفاظت از محیط زیست کوشش کنند و آداب معاشرت را فراگیرند. معلمان مکلف بودند شاگردان را به نوآوری های آموزشی تشویق نمایند، درباره مضرات دخانیات آگاهی دهند، و زمینه آشنایی آنان را با رشد تکنالوژی و گسترش علوم مختلف فراهم سازند. همچنین، آگاهی از خطرات ماین گذاری و تشویق شاگردان به دوری از مناطق مشکوک و اطلاع رسانی به نیروهای امنیتی، ازدیگر بخش های مهم محتوای تعلیمی و تربیتی به شمار می رفت. این رویکرد، در آغاز دهه هشتاد خورشیدی و ایجاد نظام جمهوری اسلامی، تحولی چشم گیر در عرصه آموزش و پرورش به میان آورد.

دولت با بهره گیری از حمایت مالی و تخنیکی کشورهای حامی، به ویژه در راستای ارتقاء کیفیت آموزشی و گسترش کمی فرصت های تعلیمی، اقدامات قابل توجهی را به انجام رسانید.

در این دوره، ثبت نام شاگردان به ویژه شاگردان دختر، افزایش بی سابقه ای یافت؛ به گونه ای که آمارها از یک جهش هفت برابری حکایت داشتند که سی و هفت درصد آن را دختران تشکیل می‌دادند.[۱۱] این رشد نه تنها بیان گر گسترش دسترسی به تعلیم و تربیت بود، بلکه نشانه ای از تلاش برای تحقق عدالت آموزشی و مشارکت فراگیر در ساختار تعلیمی کشور به شمار می رفت که در تاریخ آموزشی کشور، بی سابقه بود. با افزایش

حضور شاگردان در مکاتب، افزایش استخدام معلمان به ویژه معلمان زن جهش هشت برابر را نشان داد.[۱۲]

در این زمان دولت اقدام قابل توجهی در عرصه مسلکی ساختن معلمین انجام داد، و پروسه تربیت معلم روی دست گرفته شد، که تعداد زیادی از فارغین صنوف دوازده جذب مراکز تربیت معلم حوزه ای گردیدند؛ در کنار موسسه آموزشی تربیت معلم سید جمال الدین، در مکاتب بزرگ پنج حوزه تعلیمی نیز معلمین برحال به اساس رشته انتخابی آموزش های مسلکی دو ساله را فرا می گرفتند.

در کنار افرایش محصلین تربیت معلم ها که به سویه صنف چهارده فارغ می دادند، تعداد شاملان رشته های مختلف به انستیتوت ها و مراکز تخنیکی و دانشگاه ها نیز افزایش یافت، و ده ها هزار دانشجو در این نهادها به کسب دانش و تحصیل پرداختند. تعدادی از دانشگاه‌های دولتی و خصوصی در مقطع ماستری نیز به تدریس آغاز کردند و در تعدادی از دانشگاه های دولتی در رشته ادبیات فارسی دری، پشتو و شرعیات، مقطع دکترا نیز ایجاد گردید.[۱۳]

کارهای توسعه یی دولت با کمک جامعه جهانی در بخش های بازسازی زیر بناهای عمومی به ویژه در عرصه آموزشی چند سال دنبال گردید. در این مدت تعدادی مکاتب جدید تاسیس شدند و تعدادی از مکاتب که در اثر جنگها به ویرانه تبدیل شده بودند، دوباره اعمار گردیدند. مکاتبی که در مناطق دور افتاده به دلایل مختلف مسدود گردیده بودند، دوباره باز گشایی شدند. اما با توجه به بحران های حاصل از سیاست غلط، اقتصاد بیمار و فرهنگ فقیر که در دهه های اخیر به نسبت ویرانی ها و عقب ماندگی های اجتماعی به وجود آمده بود، کارهای اجرایی دولت جمهوری اسلامی گسترده نبود، و شامل تمامی نقاط کشور نگردید؛ کمبود وسایل و امکانات آموزشی اجرای برنامه های آموزشی را نیز با چالش مواجه کرد و در راستای اهداف آموزشی مانع ایجاد نمود. از این رو کمی ها و کاستی ها، سیر پیشرفت های فرهنگی به ویژه در عرصه آموزش و پرورش را به چالش کشید. توام با سیر کند پیشرفت و توسعه اجتماعی در تمامی بخش ها، گذر زمان در قبال تحقق رویاهای افراد جامعه که برای ایجاد کشوری مبتنی بر عدالت همگانی، اقتصاد توسعه یی، صلح پایدار و امنیت سرتاسری همگام شده بودند، نیز موانعی را ایجاد کرد؛ طوری که سیر آشفته گی های اجتماعی دوام کرد و سریال جنگ و بدبختی خاتمه نیافت. انتحار و انفجار آغاز شد، بدبختی ها وسعت پیدا کرد و سلسله نابسامانی ها کماکان دوام کرد و دهه دوم جمهوریت را شدیداً تاثیر پذیر ساخت.

واضح است که سیر آموزش و پرورش در یک جامعه متاثر از سیاست، اقتصاد و فرهنگ حاکم بر جامعه است. سیاست بیمار و اقتصاد ضعیف بنیاد فرهنگی جامعه را متزلزل می کند و روند آموزش و پرورش را شدیداً به چالش می کشاند. در جامعه سنتی و عرفی ما سالیان سال است که بستر سیاسی کشور ناشیانه بر بنیاد زور، ظلم، تعصب و

تبعیض بنا یافته است، لذا در عرصه سیاسی همیشه ناکام بوده است. عمده ترین دلیل ناکامی سیاسی در جامعه ما سنت قبیله ای حاکم برعموم اقوام افغانستان است که همیشه زور، غلبه و ازدیاد نفوس را سبب رسیدن به قدرت و ارکان دولت می دانند؛ در دوران جمهوریت به ویژه در سال های پسین جمهوریت که ادعای روشن فکری، همدیگر پذیری، همکنشی، همپوشی و کثرت گرایی شعار مردان قدرت گردیده بود، در عمل چنین چیزی کمتر مشاهده می شد، طوری که تقسیم وزارت ها، ریاست ها، نهادها و حتی سهمیه ناعادلانه و ظالمانه دانشجویان دانشگاه ها، به اساس ازدیاد نفوس قومی انجام می گرفت.

در دهه دوم جمهوریت، سمت و سو گرفتن های قومی و زبانی بیش از هر زمانی مطرح گردید و بحران های فکری هولناکی را در بین روشن فکران و جوانان ایجاد کرد. شخص رییس جمهور با روی کرد افراطی به مقام و موقعیت خویش تمامی اختیارات، حتی تعیینات جزیی ادارات را در قبضه خود قرار داد، تا اختیارات و صلاحیت های خود را بدون این که پاسخ گو باشد، از آدرس زور و قوم به رخ رقبا بکشاند؛ در حدی که جمهوری سه نفره، کنایه ای برای دولت گردید.

احزاب و گروه ها که با هژمونی قومی و احساسات تباری مقام و موقعیتی را کسب کرده بودند، با محروم شدن از حق و حقوقی که میراث خود می دانستند و سال ها با بی عدالتی و جفا کردن در حق ملت به آن خو گرفته بودند، سبب گردیدند، که افراد عوام با بیزاری از عمل کرد تبعیض آمیز رییس جمهوری و با تأسی از رهبرانی که با استفاده از شعار قوم، زبان و ملیت احراز مقام کرده بودند، به نظام بی تفاوت گردند و مسئله قدرت و زور را باور کنند. کم کاری ها و سوء استفاده های مقامی در نظام جمهوریت که فقط جنون قدرت را بیان می کرد و در ایجاد تعصب و تبعیض نقشی ویران گر داشت، با فساد گسترده زور سالارها، رشوه ستان ها، تبعیض اندازها، تفرقه افکن ها، سمت خواهی ها و قوم پرستی ها در تمامی ادارات دولتی و موسسات خصوصی مواجه شد. در چنین جوی نابرابر، موسسات و نهادهای بیشمار به وسیله شناخت زبانی، سمتی و قومی با صاحبان قدرت، و یا دادن رشوه های کلان به مسئولین ادارات ذیربط، یک باره ظهور میکردند و پولهای بی حساب جامعه جهانی را حیف میل می کردند و به کشورهای کمک کننده، چند قطعه عکس یادگاری به عنوان گزارش کاری می فرستادند.

به این اساس رهبری جمهوری با سیاست منفی و مبتذلی که در گذشته ها نیز چنین سیاستی بارها و بارها ناکام گردیده بود، باعث ایجاد تضادهای اجتماعی گردید و سبب شد که بار دیگر کشور ما در عرصه سیاست ناکام گردد. در این دوران با وجودی که تحولات اجتماعی در سطح فکر و زندگی افراد جامعه اثرات قابل توجهی کرده بود، اما با آن هم افراد جامعه متاثر از سیاست ناکارا، بیشتر از هر زمان دیگری در گرایش های قومی، سمتی و زبانی محصور گردیدند، به گونه ای که نسل جوان و تحصیل کرده، بیش از دیگران گرایش های سمتی و زبانی پیدا کردند و به هژمونی قومی یقین حاصل کردند.

مزید بر علت انتحارها و انفجارهای ناگهانی در بین اقشار و اقوام مختلف، به ویژه در مکان های آموزشی و مخصوصاً در مکان های آموزشی قوم هزاره که به وقوع می پیوست، مردم را بیشتر و بیشتر نسبت به دولت جمهوری و کارکردهای دولت جمهوری بی باور ساخت. هم چنان ضعف اقتصادی که روز به روز مردم عوام را مستاصل کرده، زمینه ناامنی های اجتماعی را ایجاد کرده بود نیز، به نوعی دل سردی مردم از نظام جمهوریت را بیشتر کرد.

با وجودی که نیروها و کمک های مادی و سرمایه های هنگفت بیشتر از پنجاه کشور جهت توسعه و پیشرفت عمران در بخشهای مختلف در افغانستان سرازیر گردید و جامعه جهانی در قبال مردم افعانستان توجه خاصی کرد و میشد که در این دوران طلایی، ترقی و تحول بنیادی را اساس گذاشت، و نسل نو را با پیشرفت و ترقی به طرف توسعه و رفاه عمومی رهنمایی کرد، اما سیاست ناکام رهبران بدون درایت در جامعه ما، چنان توهم زده بود، که نتوانستند از فرصت های ایجاد شده، استفاده اعظمی کنند و زمینه مناسبی را جهت پیشرفت های اجتماعی ایجاد کنند؛ بناً رهبران و بزرگان سیاسی با سیاست های مریض و ناکارآمد شان، جامعه را آگاهانه و ناآگاهانه به بحران کشاندند و فرصت های ایجاد شده را هدر دادند و فروپاشی نظام جمهوری را تسهیل کردند.

سال های پسین جمهوریت در کنار سیاست ناکارآمد که باعث سقوط نظام شد و فرصتهای را که برای نسل نو پدید آمده بود را از ریشه ویران کرد و جامعه را به طرف تباهی و فروپاشی سوق داد، دامنه فقر اقتصادی را نیز گسترده کرد و عامل فقر ضعف پایه های جمهوریت را در ناکارایی دولت در عرصه مدیریت منابع اقتصادی آشکار کرد. کشور ما با وجود داشتن منابع فراوان زمینی و زیر زمینی و اشتغال بیشتر مردم در بخش زراعت و مالداری و داشتن نیروی جوان مردمی، هیچ گاهی و در هیچ دوره ای از تاریخ، احساس امنیت غذایی نداشته است، و اکثر افراد جامعه ما در بیشتر دوره های تاریخی در فقر اقتصادی زندگی کرده اند؛ همین فقر اقتصادی درمتن جامعه بوده که بنیاد اجتماع ما را در عرصه های مختلف شکننده و ضربه پذیر ساخته و سبب تباهی دولت و جامعه در دوره های مختلف گردیده است.

در طی دوران جمهوریت با وجود کمک های جامعه جهانی که تمویل کننده بخش های دولتی، خصوصی، پروژه های انکشافی، زیر ساخت های دولتی و خصوصی و معاشات بیشتر کارمندان اداری بود، گلیم فقر از جامعه برچیده نشد، بلکه دامنه فقر در دهه دوم جمهوریت گسترده تر شد و بیشتر از نیم نفوس کشور را در خط فقر قرار داد. آن طوری که در عرصه سیاست، سمت و سو گرفتن های قومی و قبیله ای سبب بی کفایتی سیاسی گردید و باعث بی اعتمادی ملت نسبت به دولت شد، اقتصاد اجتماعی نیز ضربه مهلک را از باورهای قومی و قبیله ای متحمل گردید.

در جامعه ما همیشه باور سنتی و عرفی به طرف داری از سمت و سو، زبان و ملیت، قوم و قبیله در اولویت قرار داشته و گماشتن افرادی از اقوام در پست های کلیدی امری رایج و متداول بوده است.

انتخاب نابجا و ناشایسته افراد به اساس سمت و سو اولین تهداب کجی بوده که همیشه زمامدارانی که بر اریکه قدرت قرار گرفته اند، در جامعه بنا کرده اند. اشخاصی که به این شیوه ها احراز مقام کردند، در ایجاد چالش های متعدد در عمق جامعه آگاهانه و ناآگاهانه نقش داشتند و مجبوراً یا در زد و بند های سیاسی، قومیتی و زبانی مصروف گردیدند، یا در فکر پر کردن جیب ها شدند.

در دوران جمهوریت با وجودی که مردم کم و بیش به آگاهی اجتماعی دسترسی پیدا کرده بودند و روشن فکری تا حدودی رواج پیدا کرده بود، اما فرهنگ مهلک بر خوردهای سلیقه ای، قومی و زبانی دولت در عرصه تقرری های نابجا هم چنان دوام داشت و شدیداً تعقیب می گردید. کمک های فراوان بدون عوض و بشر دوستانه جامعه جهانی در اختیار کسانی قرار می گرفت که از آدرس زر، زور، قوم، زبان و ملیت گماشته شده بودند و بیشتر با فرهنگ گرسنه گی خو گرفته بودند و مجبوراً در زد وبندهای سیاسی، زبانی، قبیله ای و قومی محدود شدند و مسئولیت خود را در قبال حقوق اولیه و اساسی ملت فراموش کردند. پول های که جامعه جهانی به خاطر ساخت و ساز مکتب ها، شفاخانه ها، سرک ها، پل ها و پلچک ها، بندها و غیره موارد در اختیار ادارات و موسسات قرار دادند، اشخاصی که به اساس تقیسمات سمتی و قومی به نهادها و ادارات خصوصی و دولتی گماشته شده بودند، به اعمار و باز سازی با مواد بی کیفیت پرداختند و حتی به اعمار و ساخت و ساز ها با مواد بی کیفیت هم بسنده نکردند، بلکه گزارشات و مستندات خیالی و غیر واقعی ترتیب داده، به نهادهای خارجی گزارش دادند. زیرا در روند پذیرش افراد در ارگان ها، موسسات، ادارات و نهادهای خصوصی و دولتی اصل شایسته سالاری مطرح نبود، بلکه به میزان تقسیم غیر عادلانه قومیت و زبان بود، و مصیبت بارتر این که ملت فقیر که هیچ چیزی هم نصیبش نبود! از چنین تقسیم بندی های غیر عادلانه قومی، تباری به شدت پشتیبانی می کرد.

مهلک ترین ضربه را در تقسیمات غیر عادلانه و گزارشات خیالی دولت، معارف متقبل گردید و حق کودک از (خیرات جامعه جهانی!) با بی شرمی و وقاحت تلف شد.
طبق گزارش نشریه هشت صبح "پس از آن‌که داکتر فاروق وردک وزیر معارف شد، فساد بیشتر دامن معارف را آلوده کرد. در همان زمان بود که سیگار یا اداره بازرس ایالات متحده در امور افغانستان، در گزارشی از حیف ومیل هفت صد و شصت و نه میلیون دالر حرف زد و گفت که در تشکیلات وزارت معارف دانش‌آموزان، معلمان و مکتب های خیالی وجود دارند که بودجه آن ها پرداخت می‌شود. آقای فاروق وردک آن اتهام ها را رد کرد، ولی اسدالله حنیف بلخی که پس از او به وزارت معارف رسید، آن را تایید نمود".[۱۴]
به همین دلیل کودکان ما هم چنان در بیشتر روستاها از ساختمان های به نام مکتب محروم

ماندند، کتاب و لوازم آموزشی را ندیدند و کسی را به نام معلم نشناختند. بلکه در کنار خانواده های نادار خویش مصروف کارهای شاقه و طاقت فرسا شدند و اندکی از روز را در مساجد قریه برای آموزش قرآن و فرا گرفتن احکام دینی صرف کردند.

تقرر اشخاصی که در راس ادارات و وزارت ها بر اساس تقسیم بندی های قومیتی و زبانی صورت گرفت، تاثیرات بد و ویران گری را ببار آورد و در عمق جامعه باعث ایجاد عقده ها، حسادت ها و غلط فهمی های بی شماری گردید؛ تا جایی که شکست را در متن جامعه با حرص لجام گسیخته صاحبان قدرت رقم زد و بدبختی و بیچاره گی عوام را آشکار تر کرد و ناتوانایی دولت در عرصه مدیریت منابع اقتصادی را نمایان ساخت، زیرا کمک های بدون عوض جامعه جهانی نصیب کسانی شد که به نوعی با زر، زور و قوم تعلقی داشتند. اما سهم خانواده های فقیر که نسبتی با زر و زور و قوم نداشتند، چه در شهرها و چه در روستاها، کارهای سخت و طاقت فرسا در مقابل مزدهای بخور و نمیر بود. حتی اکثریت کارمندان پایین رتبه دولتی نیز از تکفل اعضای خانواده خود عاجز بودند، زیرا معاش عادی دولت که به کارمندان پایین رتبه پرداخت می گردید، کفاف امکانات اولیه زندگی را نمی کرد؛ از این رو جامعه در دو سویه متضاد قرار گرفت و نا آگاهانه افرادی را پرورش داد که عقده حسادت و بخیلی، تنگ نظری، اضطراب و تشویش در وجود شان ناخود آگاه پدید آمد که به تبع آن بحران های متعدد اجتماعی به وجود آمدند.

واضح است که بنیاد و روند جامعه کلاً بر محور اقتصاد است؛ بقا و زوال حکومتی، مبنی بر پایه های اقتصادی و توانایی ملت به حل معضل اقتصادی در آن جامعه است. جامعه شناسان دقیق گفته اند: جای که سفره خالی باشد، ایمان، اخلاق، فرهنگ، ادب، مسئولیت، وجدان وانسانیت کوچ می کنند و در مقابل قتل، جنایت، دزدی، فساد، خیانت، بی عدالتی و نابرابری به وجود می آیند و این معضلات اجتماعی روند نظام جامعه را به سراشیبی سقوط ارزش ها و سرانجام سقوط دولت ها تسهیل می کنند.

تجربه های تلخ از نظام های مختلف افغانستان که سران و صاحبان قدرت بر محور زور و قوم چرخیده اند و در تبانی با قشر ملا حقوق اولیه ملت را تلف کرده، ملت را صبور، قانع، تسلیم و آخرت خواه ساخته اند و زمینه سقوط خود و قوم خود و جامعه خود را پدید آورده اند، فراوان است.

بستر اقتصادی دوران جمهوریت نیز بر مبنای تقسیمات غیر عادلانه قومی ناکارا گردید و نارضایتی بیشتر افراد جامعه را برانگیخت و زمینه تجاوز، قتل، کشتن، دزدی و بسا موارد منفی دیگر را در بین افراد جامعه به خصوص جوانان به وجود آورد. نیروی جوان که به نسبت کهن سالان در جامعه ما بیشتر بودند، به دلیل فقر اقتصادی و نداشتن شغل مناسب، تعدادی مجبور به فرار از کشور گردیدند، تعداد دیگری از جوانان مجبور به ترک تحصیل و انجام کارهای شاقه شدند، و تعدادی دیگر به دلیل تضعیف روحیه به مواد مخدر رو آوردند. نتیجه بیکاری جوانان، بی باوری به نظام جمهوری را بیشتر ساخت و در بطن

جامعه زمینه قتل، دزدی، اختطاف و تجاوز را مهیا کرد. مهم تر این که جامعه جهانی در روند کمکهای بشر دوستانه سهم عمده ای را جهت رشد و توسعه آموزش و پرورش و ارتقای سطح زندگی کودکان و جلوگیری از کودک کارگری در اختیار نظام جمهوریت قرار داد، اما سهم اکثر کودکان افغانستان از کمک های لاینقطع جامعه جهانی، چه در شهر ها و چه در روستاها، کارهای شاقه در ساعات خارج از تایم مکتب بود.

شرایط ناگوار اجتماعی که پیامد جنگ و ضعف اقتصادی بود، کودکان کوچک، نحیف، ضعیف و بدون تجربه را مسئول و نان آور خانواده ها ساخته بود. کودکان با تحمل سختی های روزگار وتکفل خانواده، بدون مستفید شدن از کمک های جامعه جهانی، ساعاتی کوتاه از روز را در مکاتب فاقد لوازم اولیه آموزشی، درس می خواندند، ولی کمک های که به حمایت از آنها روانه می شد، حیف و میل می گردیدند.

کارهای طاقت فرسا، مشکلات خانوادگی، عدم امکانات رفاهی زندگی، تعداد زیادی از کودکان جامعه را مبتلا به امراض روانی و جسمی کرده بود، بیشتر کودکان کارگر شخصیت مضطرب و غیر متعادل داشتند؛ عصبانیت، تندخویی، گستاخی، ماجراجویی، پرخاشگری و جنگجویی در نهاد کودکان کارگر و کودکان خانواده های فقیر امری طبیعی گردیده بود. تاثیرات سوء پول پرستی تعداد کمی را در نعمت های بی حد از راه های غیر مشروع غرقه کرد و بیشترین ها را در زیر خط فقر قرار داد و کودکان یعنی آینده سازان جامعه را مبتلا به شخصیت های نامتعادل، عصبانی و عقده ایی ساخت.

آنچه واضح است این است که جامعه ما هیچ گاهی رژیم سیاسی مطبوع نداشته و در جریان طبیعی صلح و آرامش قرار نگرفته و اکثراً در تضاد باورهای مختلف و سمت و سوهای قبیله ای نامطلوب مصروف بوده است. لذا در طول تاریخ افغانستان، هر رژیمی با هر تفکری که به وجود آمده، به هر دلیلی نتوانسته اند که ملت را از فقر نجات دهند، بلکه باعث شده اند که افراد جامعه در هر دوره ای در فقر وسیع اقتصادی به سر برند؛ بنا براین سالیان سال است که فقر، بدبختی و پریشان حالی در بین اقوام مختلف در هر دوره ای از تاریخ کشور بیداد کرده و می کند.

پس به ناچار قصه فقیری و پریشان حالی ملت جریان تازه ای نیست و نخواهد بود. تا هر زمانی که عصبیت های قومی، زبانی، ملیتی، نژادی و منطقه ای باشد، ملت در فقر است. هیچ بزرگ قومی و هیچ جریان سیاسی قبیله ای تا امروزه واقعاً به فکر هم قبیله اش نبوده است، بلکه تاریخ به کرات واضح ساخته که قبیله، سمت و سو، زبان و قوم، تخته خیزی جهت ارتقای سران قدرت بوده است؛ اگر واقعا خدمتی در کار می بود، امروزه باید منطقه ای از مناطق اقوام مختلف در رفاه و آسایش می بودند و باسوادها و روشن فکرانی را پرورش می دادند که مردمانش را به طرف رفاه و آسودگی سوق می دادند!.

اصطلاح معروف شکم گرسنه عقل و دین ندارد، واقعیت محض است، جماعت فقیر هیچ گاهی نمیتواند خود را به سعادت و خوش بختی برساند، زیرا عدم امکانات رفاهی زندگی در حد ابتدایی و مشکلات طاقت فرسای کارهای شاقه، روح و روان افراد جامعه را ضربه پذیر می سازد و دغدغه نان مانع توانایی فکری، رشد استعداد و قوه ابتکار افراد می گردد. هم چنان فقر اقتصادی سطوح زندگی افراد جامعه را بر هم زده، فاصله طبقاتی را به وجود می آورد و فاصله طبقاتی در نهاد جامعه فرهنگ بدبینی، حسادت، عقده، کینه، نفرت و انتقام را ایجاد می کند و نسلی را با حس خشونت طلبی، روحیه انتقام جویی، خوی کینه توزی، ناملایمات اخلاقی و عقده گشایی های سمتی و قبیله یی، غلط باوری های اجتماعی و عقاید خرافی پرورش می دهد. لاجرم فقر اقتصادی، زمینه سقوط ارزشهای فرهنگی و انسانی یک جامعه را به آسانی فراهم می کند و جامعه در سراشیب پیامدهای منفی فقر فرهنگی انواع بحران های حاصل از آن را شدیداً متحمل می گردد؛ بنا براین به صراحت می توان گفت که: فقر اقتصادی طولانی مدت، عامل اصلی فقر فرهنگی می گردد و جامعه ناآگاهانه وارد فقر گسترده فرهنگی می شود.

فقر فرهنگی در جامعه ما نتیجه کار کرد منفی حکومت ها در طی دوران های گذشته به ویژه دهه های پسین بوده است. فساد حکومت داری ناسالم در بیشتر دوره ها، اقتصاد ملت را با وقاحت و بی شرمی به یغما برده و هیچ توجهی در روند بهبود سطح فرهنگ مردم انجام نداده است؛ بلکه دولت ها با ناکارایی ها و بی کفایتی های خویش باعث رشد فرهنگ بغاوت و خشونت در ابعاد گوناگون زندگی افراد جامعه شده اند و روند فقر فرهنگی اجتماعی را تسهیل و تسریع ساخته اند.

در دوران جمهوریت با توجه به تبلیغات گسترده رسانه ها، مبنی بر غنی سازی فرهنگی مرتبط با باورهای عصر جدید در بستر زمان، موفقیت چندانی در عرصه رشد فرهنگی در ابعاد مختلف زندگی اجتماعی ایجاد نگردید و بر عکس، جامعه در سطح فرهنگ خانواده گی و اجتماعی شکننده تر گردید.

دولت با کمک جامعه جهانی از طریق رسانه ها مبنی بر مدرنیزه کردن فرهنگ اجتماعی بر بنیاد خانواده ها و منع خشونت خانواده ها با زنان و کودکان، برنامه ها و راه کارهای را ارایه کرد، تا خشونت از محیط خانواده به ویژه بالای کودکان و زنان به صورت دایمی محو گردد، و این تبلیغات به نسبت قریه ها و قصبه ها در شهرهای بزرگ بیشتر مطرح بود، اما جامعه ما به نسبت پسمانی سالهای جنگ و غنودگی ارزشهای فرهنگی، نتوانست در کنش ها، واکنش ها و همکنش های افراد جامعه در محدوده خانواده و در وسعت جامعه طوری که باید تغییر ایجاد کند، و قادر به کنترول فرهنگ خشن در جامعه گردد؛ لذا فقر فرهنگی، محیط تربیتی نا آرامی را برای اعضای خانواده به ویژه جوانان و کودکان در محدوده خانواده و در سطح جامعه برای عموم افراد به بار آورد.

به دلیل اوضاع رقت بار و نابسامان جامعه ما طی دهه های اخیر، بنیاد بیشتر خانواده ها که اولین رکن جامعه هستند، در جنگ، خشونت، تهدید، ارعاب و تطمیع گذاشته شد که عامل بی ثباتی فرهنگی در جامعه گردید؛ یعنی تهداب خانواده ها نوعیت جامعه را به گونه ای شکل داد که در نهاد افراد جامعه، خوی پرخاشگری، تند خویی، عصبیت، بد مزاجی و جنجگویی را پرورش داد و نسلی را در فقر فرهنگی و اصالت انسانی به نابودی کشانید. درطی چند دهه اخیر عمق فقر فرهنگی با توجه به بحران های اجتماعی و ضعف های سیاسی و اقتصادی بیشتر گردید و مردم جنگ زده ما، ضمن اینکه تجربه فقر سیاسی و فقر اقتصادی را داشتند، به شدت دچار فقر فرهنگی نیز گردیدند؛ انواع خشونت های جسمی، جنسی، روحی و روانی که در سطح خانواده و جامعه رخ می داد، نمونه بارزی از فقر فرهنگی محسوب می گردید که در بستر جامعه ما خیلی عمیق جریان یافته بود. نابودی ارزش های اجتماعی، رواج خرافات و مهم تر از همه روی کردهای متضاد مردمی در قبال هم دیگر از جمله دلایلی مبنی بر فقر فرهنگی، طی دهه های قبل بود که در جامعه ما به وجود آمد، روز به روز رشد کرد و ارزش های اجتماعی و انسانی را از بین برد.

عمده ترین عوامل و اثرات نامطلوب افت فرهنگی پیدایش محیطهای ناسالم فکری و عقیدتی و افراط و تفریط های فکری، عقیدتی و مذهبی در بین اقشار مختلف جامعه بود، به نحوی که فرهنگ همدیگر پذیری را در بین افراد جامعه مختل کرد و سبب بروز عقده ها و خشونت های اجتماعی گردید. سرمایه انسانی یک جامعه که نسل جوان آن است، به بیراهه سوق داده شد و ارتکاب اعمال غیر انسانی در بین جوانان زیادتر رخ داد. اعتیاد به مواد مخدر فلاکت دیگری بود که گریبان افراد جامعه به ویژه جوانان را گرفت، که در نهایت سبب از بین رفتن فرهنگ کاکه گی و جوان مردی و خوی عیاری و بزرگ منشی گردید. گوش و بینی بریدن ها، آبرودریدن ها، تمسخر کردن ها، دشنام دادن ها کشتن ها و زدن ها فرهنگ عقده و خشونت را رواج داد و افراد جامعه در برخوردهای اجتماعی شدیداً تحت تاثیر فرهنگ عقده و خشونت قرار گرفتند. تبعیض ها، بی عدالتی ها، نژاد پرستی ها، قبیله گرایی ها، فرهنگ عقده پراکنی، کینه افکنی و انتقام جویی را پدید آورد و جوانان را در قطب های متضاد فکری و عقیدتی قرار داد که فرهنگ تحمل و همدیگر پذیری را به چالش کشید.

افت فرهنگی تنها به تحصیل ندیده ها محدود نماند، بلکه قشر تحصیل کرده و باسواد را نیز متاثر کرد؛ استفاده از صفحات مجازی در مبتذل ترین پیام ها و فحش ها، فاقد سواد، دانش، ادب و فرهنگ خود نمایی کرد و فرهنگ بی سوادی، بی دانشی و بی ادبی را پرورش داد. حس مسئولیت پذیری، تعهد بر وطن دوستی، همدیگر پذیری، احترام به انسانیت، پابندی به ارزش های ملی و فرهنگی از باورهای تحصیل یافته ها دور شد، در عوض فرهنگ هژمونی قبیله ای را به وجود آورد و افراد جامعه را در گیر برتری های سمتی، قبیله ای، قومی و زبانی کرد. تبعیض های روحی، روانی، جنسی و جسمی فرهنگ خشونت، تند خویی و عقده جویی را رواج داد، تا اندازه ای که ایجاد امراض روانی کرد و افراد جامعه از تماشای آزار و اذیت دیگران نه تنها واکنشی را ابراز نمی کردند، بلکه

در ابراز خشونت به نوعی وسیله می شدند. سنگسار رخشانه در ولایت غور در سال "۲۰۱۵" میلادی مطابق"۱۳۹٤" شمسی توسط افراد عقده یی که از نوعیت جرم وی آگاهی نداشتند و صحت و سقم آن را نمی دانستند، فرهنگ عقده و خشونت همه گیر را آشکار کرد که بدون درک واقعیت در اجرای ظالمانه حکم سنگسار وسیله شدند. [۱۵] بدترین و شنیع ترین خشونت ممکن در محضر عام در قرن بیست و یک در سال "۲۰۱۵" میلادی مطابق "۱۳۹۳" شمسی در دوران جمهوری اسلامی در پرازدحام ترین نقطه پایتخت، نزدیک ارگ ریاست جمهوری بر "فرخنده" اعمال شد، فتوای زدن و کشتن توسط ملای کم سواد مسجد به بهانه توهین به قرآن صادر شد و توسط جوانان و مردان عقده یی که با سواد و تحصیل دیده نیز در بین شان بود، به زجر آورترین حد ممکن اجرا شد، در حالی که مردان و زنان و حتی نیروهای پولیس نظاره گر بودند. [۱۶]این حرکت شنیع فرهنگ و تاریخ(پنج هزار ساله)مردان غیور، مبارز، عیار و جوان مرد افغانستان را شدیداً زیر سوال قرار داد!

جو نامساعد اجتماع در مدت های طولانی که فقر سیاسی، فقر اقتصادی وفقر فرهنگی را پدید آورده بود، در روحیه و نهاد اکثریت افراد جامعه، تاثیرات منفی عمیقی را نیز برجا گذاشت، که مسلماً گذر از چنین حالتی به سال های متمادی زمان نیاز دارد.

جمله معروفی است که برای تغییر چهره یک شهر ده سال کافی است، اما برای تغییر یک نسل صد سال کم است. و متاسفانه چنین است که ما هر روز به اندازه یک سال کم می آوریم. و به ناچار تاوان این تباهی، سقوط و انحطاط را نسل های پرداخت می کنند، که اجباراً از آموزش و پرورش دور نگهداشته شده اند. چنانچه سیاست ناکام که بر بنیاد غلط استوار گردد، اقتصاد را فلج می کند، اقتصاد ضعیف عامل موثر فقر فرهنگی می گردد، و فرهنگ فقیر ضعف تعلیم و تربیت را نمایان می کند، طوری که در باور عموم افراد جامعه، نظام آموزش و پرورش ناکارا معرفی می گردد.

امروزه باور عموم بر این است که آموزش و پرورش یکی از زیرلایه های اصلی و مهم هر جامعه‌ای است که بر بنیاد شخصیت کودکان شکل می گیرد و آینده کشور را پی می ریزد. آموزش و پرورش خلاقانه است که زندگی کودکان را سازمان داده، سبب رشد قوه انکشاف و ذوق ابتکار، توانایی های فکری و جسمی و خلاقیت های هنری و فرهنگی کودکان می گردد. آموزش و پرورش هدفمند است که اعتماد به نفس و مسئولیت پذیری را در ضمیر کودکان نهادینه ساخته، کودکان را برای زندگی سالم در اجتماع انسانی تربیت می کند. آموزش و پرورش با کیفیت و سازمان یافته است که فضای صمیمی، همدلی، همدیگر پذیری و احترام گذاشتن به عقاید و سلیقه های دیگران را به کودکان تفهیم کرده، تا کودکان زیست باهمی و مسالمت آمیز را در جامعه فرا گیرند. آموزش و پرورش سالم است که استعدادهای کسبی و ذاتی کودکان را انکشاف داده، ظرفیت و علایق آنها را به گونه اساسی مدیریت می کند، تا کودکان در آینده ای نه چندان دور با ابتکار و توانایی به ضروریات زندگی معاصر جواب داده بتوانند، با دانش و بینش در توسعه اقتصادی،

پیشرفت فرهنگی و ترقی اجتماعی کشور سهم ارزنده ای داشته باشند و با مسئولیت و تعهد در حفظ ارزش های ملی و فرهنگی کوشا باشند.

جامعه ما در مدت بیست سال با داشتن نظام جمهوری اسلامی که روکشی از دموکراسی را هم ضمیمه داشت و به روند تعلیم و تربیت عمومی هم باورمند گردیده بود، در حل معضل تعلیمی و تربیتی ناتوان شد ونظام آموزش و پرورش از اثرات سوء اوضاع اجتماعی محفوظ نماند.

از آن جایی که نظام آموزش و پرورش عمیقاً متاثر از رویدادهای اجتماعی است، از این رو کیفیت معارف با تاثیر پذیری از اوضاع سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در پایتخت و شهرهای بزرگ و کوچک در نوسان قرار گرفت و همانند سیاست، اقتصاد و فرهنگ، فراز کمتر و نشیب های زیادتری را تجربه کرد و باز هم مثل هر دوره دیگری نتوانست به اهداف مهم آموزش و پرورش نایل گردد و آموزش و پرورش را در مسیر لازمی اش هدایت کند.

در سال های شروع حکومت جمهوری شعارهای اصلاح طلبانه معارف تا حدی عملی گردید، روند کمی و کیفی در پروسه معارف چشمگیر شد و قامت شکسته معارف در حال استوار شدن بود و کمک های جامعه جهانی برای بازسازی نظام معارف کم و بیش روان بود. جذب شاگردان دختر و پسر به مکاتب در شهرها و روستاها به شدت جریان داشت، در کنار این که مواد اولیه درسی از قبیل کتاب، قرطاسیه و چارت های درسی با کمک نهادهای خارجی مرتبط با معارف، به بیشترین تعداد شاگردان توزیع می گردید، با کمک یونسف مواد خوراکی همچون بیسکت نیز هر روزه به بیشترین تعداد شاگردان دوره ابتدایی توزیع می گردید. [۱۷]

در این سال ها معارف در تبانی با دولت با توجه به عقب ماندگی اجتماعی، طی دهه های پسین، کارهای نسبتاً مفیدی را روی دست گرفت و کم و بیش موفق شد.از کار کردهای مثبت نظام معارف، ایجاد حوزه های تربیت معلم در عرصه تحصیل مسلکی معلم های فارغ صنف دوازه بود، که سطح دانش و آگاهی تعداد کثیری از معلمین را به اساس رشته رشد داد و کم و بیش تعداد زیادی از معلم ها را مسلکی ساخت. سیمینارهای جهت ارتقای ظرفیت تدریسی معلمین ایجاد کرد و سیستم شاگرد محوری را در مکاتب تعمیم داد. تدریس شاگردان به زبان های مادری کودکان روی دست گرفته شد. تدریس موضوعات فقهی بر مبنای احکام مذهب شاگرد در نظر گرفته شد. برای گسترش سطح سواد عمومی، کورس های سواد آموزی ایجاد گردید. تعداد زیادی از دختران را که در تاریخ تعلیمی افغانستان نظیر نداشت، جذب پروسه تعلیم و تربیت اجباری کرد. به مکاتب شخصی اجازه فعالیت داده شد و مکاتب خصوصی با سرمایه گذاری شخصی امکانات و لوازم بهتر آموزشی را برای آن تعداد از شاگردانی که توانایی رفتن به این مکاتب را داشتند، فراهم کردند و مهمترین مورد که در نظام معارف گنجانیده شد، منع خشونت های

روحی و جسمی علیه کودکان در محیط تعلیمی و تربیتی بود که وزارت معارف برای امحای خشونت با کودکان در محیط آموزشی، تبلیغات فراوانی را راه اندازی کرد و تا اندازه ای موفق گردید.[۱۸]

در فرایند آموزش و پرورش جهانی توجه به حقوق طفل به عنوان یک انسان دارای شخصیت، از بدیهیات پروسه تعلیم و تربیت محسوب می گردد که باید اشد توجه به حقوق اولیه کودک صورت گیرد، و رابطه مربیان آموزش و پرورش با کودکان برمحور صمیمت و محبت باشد. سیستم معارف ما که کمبود های مادی فراوانی داشت و قوانین مکاتب هنوز به صورت خشک و سنتی بود، اما در روند تعلیم و تربیت جهانی در رابطه به حقوق کودکان و برخورد معلمین با کودکان هم گام گردید و رابطه معلم و شاگرد را بر بنیاد عاطفه و مهربانی دانست و تاکید کرد که رفتار مربیان با کودکان بر محور روابط دوستانه، محبت آمیز و به دور از انواع خشونت باشد؛ قانون منع زدن کودکان و منع رفتار خشونت آمیز روحی و جسمی با کودکان در محیط تعلیمی یکی از برنامه های عالی و قابل تطبیق در عرصه معارف بود که بدون مصرف مادی امکان پذیر بود و معارف در راستای عملی ساختن آن توجه جدی کرد و در تطبیق آن اصرار تمام داشت. اما با گذشت چند سال اندک از عمر دولت جمهوری اسلامی، بحران های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و دیگر نابسامانیهای جاری در کشور، آگاهانه و ناآگاهانه ظهور کردند، همه گیر شدند و توسعه یافتند که تعلیم و تربیت نیز از این قاعده مستثنا نماند. از این رو نظام آموزشی در سال های پسین درعمل ضعیف گردید و در مقابل معضلات کودک و تهیه امکانات اولیه آموزشی کودک لنگان شد و روند رو به رشد معارف که در سال های اولیه جمهوریت احساس می شد، به مرور کند گردید، مختل شد و کیفیت آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار داد.

هر چند افغانستان یکی از بزرگ ترین دریافت کنندگان کمک های خارجی در دو دهه اخیر در جهان بود. و جامعه جهانی با فرستادن نیرو، منابع مالی و کمک های بدون عوض از سوی بیشتر کشورها، در پی ایجاد ثبات، توسعه و بهبود کیفیت زندگی در این کشور برآمد. که بخش قابل توجهی از این کمک ها در حوزه های چون تامین حقوق زنان و گسترش آموزش و پرورش اختصاص یافت. اما طوری که دولت در بعد سیاست، اقتصاد و فرهنگ نتوانست کاری بنیادین و پایدار انجام دهد و از فرصت های ایجاد شده استفاده اعظمی کند، در بخش معارف نیز با وجود حمایت های گسترده، نتوانست سازماندهی منظم و منسجمی ایجاد کرده، سیستم معارف را از مناسبات شکننده اجتماعی حفظ کند و زمینه مناسبی را جهت رشد و توسعه کیفیتی معارف ایجاد نماید. در حالی که نظام معارف افغانستان برای پایداری و پیشرفت، نیازمند برنامه ریزی های دقیق، شفاف و مبتنی بر واقعیت های اجتماعی و فرهنگی کشور بود، مگر فقدان دیدگاه راهبردی در ساختار دولت باعث شد تا نظام آموزشی از انسجام ساختاری، سازماندهی پایدار و چارچوب اصولی محروم بماند. در چنین شرایطی، نظام معارف توان مقابله با تهدیدهای فرهنگی و اجتماعی را از دست داد، و در برابر بحران های اجتماعی ناشی از فقر، بی عدالتی، قوم گرایی و

شکاف های زبانی و منطقه‌ای، به شدت آسیب پذیر شد. کمک های جامعه جهانی که با نیت بازسازی افغانستان، سرمایه های قابل توجهی را در اختیار دولت قرار داد. به دلیل نبود شفافیت، فساد اداری، زد و بندهای سیاسی، فقر اقتصادی و فرهنگی، اغلب در مسیرهای نامناسب هدایت شدند.

نظام آموزش و پرورش نیز همانند تمامی بخش های دولتی از این حکایت های تلخ نه تنها بی بهره نشد، بلکه شدیداً آسیب دید. در تقسیم بندی های سیاسی، قومی و زبانی، صلاحیت دارهای مسئول و با وجدانی که بتوانند تهداب درستی مبنی بر مسیر بنیادی در عرصه تعلیم و تربیت ایجاد کنند، در حاشیه رفتند و مدیریت نظام آموزشی به کسانی واگذار شد که شدیداً متأثر از فضای محدودی بودند که در آن رشد کرده بودند. این افراد نه توانایی لازم برای تصمیم گیری اصولی در عرصه تعلیم و تربیت داشتند و نه توانستند بنیان محکمی برای حل بحران فرهنگی و تربیتی جامعه بگذارند. در نتیجه کودکان ما که محور اصلی نظام معارف بودند، از امتیازات و کمک های جامعه جهانی بهره مند نگردیدند و در کنش ها و واکنش های شان تغییرات اساسی ایجاد نگردید. علاوه بر ناکارایی و بی تفاوتی دولت در ایجاد فضای مناسب تعلیمی و تربیتی که باعث ضعف نظام آموزشی گردید و در سلوک شاگردان تغییرات مطلوب ایجاد نتوانست، محیط تربیتی خانوادگی نیز عامل دیگری بود که ضعف در ساختار خانواده و ناآگاهی عمومی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت را آشکار می کرد و ناهنجاری های رفتاری کودکان را سبب می گردید؛ در بعد وسیع تر، جامعه نیز به شدیدترین طور ممکن در ایجاد رفتار نامطلوب کودکان تاثیرات ناگواری داشت. از این رو نظام آموزش و پرورش لنگان ما که متاثر از محیط خانواده گی متشنج و جامعه ای نامتعادل بود، با نسلی مواجه گردید که عملاً به سوی ناهماهنگی ها، ناهمپوشی ها و ناهمکنشی های اجتماعی روان بودند، در نتیجه چنین افرادی ناخواسته و نادانسته مسیر آموزش و پرورش را به طرف ناهنجاری ها و ناهمگونی کشانیدند. و نظام معارف نتوانست پایه های یک سیستم موثر و کارآمد را به گونه اساسی بنا کند و فاجعه فقر فرهنگی و ضعف تعلیمی و تربیتی را مهار گرداند.

نمی توان انکار کرد که اساس و تهداب نظام آموزشی ما از گذشته های دور تا امروز هرازگاهی دستخوش حوادث ناملایم اجتماعی و سیاسی گردیده و هر بار به گونه ناپایدار از نو آغاز کرده است؛ اما آن چه همواره به شکلی مستمر و تاسف بار جریان داشته، چه زمانی که آموزش رسمی وجود داشته و چه در زمان هایی که تعلیم کودکان اهمیت چندانی نداشته، بی توجهی به کودک و شخصیت او در فرآیند آموزش و پرورش بوده است.

در جامعه ما، چه در محدوده نهاد خانواده و چه در ساختارهای اجتماعی گسترده تر، به دلیل رواج بی سوادی و کمبود آگاهی عمومی، همواره توجه به جایگاه کودکان کم رنگ بوده است. شخصیت و هویت مستقل کودک نادیده گرفته شده و آنان در حاشیه قرار داشته‌اند. در چنین بستری، نه دولت های بر سر کار آمده و نه بدنه جامعه، هیچ گاه نگاه جدی و بنیادی به ارزش واقعی کودک و فرآیند تعلیم و تربیت وی نداشته‌اند. مزید بر این

نظام های آموزشی ما اکثراً در گیر سلیقه های شخصی بوده و در ارائه خدمات آموزشی و ایجاد محیط مساعد آموزش و پرورش به کودکان در تمامی نقاط کشور نیز بی تفاوت عمل کرده است، و هیچ گاهی نتوانسته که به آموزش و پرورش عمومی به عنوان یک امر مثبت و آینده ساز توجه کنند. گهگاهی اگر حکومتی در جامعه ما در زمینه آموزش و پرورش فرصتی هر چند اندک را ایجاد کرده اند و تلاش کرده اند تا برای ارتقای سطح کمی و کیفی معارف کاری سودمند ارائه دهند، از بد یمنی روزگار مردمان قشری و سنتی با برداشت عرفی و بومی به مخالفت با تعلیم و تربیت برخواسته و به تضعیف راه کارهای دولت پرداخته اند و با مخالفت های خویش روند تعلیم و تربیت را در جامعه مختل ساخته اند.

بی توجهی به شخصیت کودکان و اخلال و تضعیف نظام آموزشی کودکان و جوانان، در طول تاریخ در جامعه ما چه توسط دولت های مستقر و چه توسط خانواده ها، ضعف های فراوان فرهنگی و تربیتی را در بستر جامعه ایجاد کرده است و ناآگاهانه نسل های پی هم را به تباهی و سقوط کشانیده و کنترول جامعه را در تمامی ابعاد با مشکلات متعددی مواجه ساخته است.

پس با توجه به معضل تعلیمی و تربیتی که در جریان لازمی خویش در جامعه ما همیشه بنا بر دلایلی گاه اخلال شده، گاه متوقف گردیده و گاه لنگان مسیر خویش را پیموده، بی توجهی به شخصیت کودکان مورد جدیدی نبوده و نیست، بلکه از گذشته های دور در سیر تعلیمی و تربیتی ناهمگون جامعه ما کماکان جریان داشته است. اما در آغاز قرن بیست و یک که کمک های بدون عوض جامعه جهانی در اختیار نظام آموزشی کشور قرار گرفت، و قافله تمدن با ارتباطات جهانی سراسر دنیا را به هم متصل کرد، امکانات استفاده از ارتباطات جهانی برای تعداد بیشماری از افراد و اشخاص جامعه ما نیز فراهم گردید. و جامعه ما هم هر چند خیلی کم رنگ در روند حق دهی و ارزش دهی به کودک و ایجاد زمینه تعلیم و تربیت مناسب برای کودک آگاهی یافت و با کاروان آموزشی جهانی هم فکر گردید و پذیرفت که برای انکشاف، پیشرفت، ترقی و توسعه اجتماعی باید به کودک، شخصیت و تفکر کودک ارزش قایل شد.

مسلم است که کودکان محور آموزش و پرورش هستند و فعل و انفعالات اجتماعی و خانوادگی در ناخودآگاه ضمیر کودکان ثبت می گردد و کودکان طرز رفتار، گفتار، کنش ها و واکنش های اطرافیان را در نهادشان تلقین می کنند، به همین اساس در دنیای امروزی توجه به شخصیت کودک از ارزش ویژه ای برخوردار شده است و مربیان آموزش و پرورش در این عرصه پروهش های فراوانی را انجام داده اند، تا برای کودکان زمینه بهتر رشد شخصیت فردی و اجتماعی را هم در محیط خانواده و هم در مکان های آموزشی فراهم کنند. در بسیاری از کشورها، مربیان نظام آموزش و پرورش، سال های نخستین زندگی کودک را نقطه آغاز فرآیند آموزش و پرورش می دانند. آنان می کوشند محیط آموزشی ابتدایی را فضایی مشابه محیط خانوادگی، همراه با احساس امنیت و آرامش فراهم

سازند و با ایجاد امکانات مناسب، زمینه رشد عقلانی و عاطفی کودک را مهیا کنند. برنامه‌های آموزشی را به‌گونه ای تدوین می نمایند که کودکان را برای ورود به مکتب آماده ساخته، آن ها را با محیطی متفاوت از خانه آشنا نمایند و مهارت های پایه ای آموزشی و تربیتی را به آنان بیاموزند. نکته حائز اهمیت آن است که تمامی این مراحل از طریق بازی و سرگرمی اجرا می شود، زیرا مربیان آموزش و پرورش باور دارند که کودکان از طریق بازی رشد می‌کنند، پرورش می یابند و شخصیت خود را شکل می دهند. بناً سال های آغازین تعلیمات کودک از جمله مهمترین بخش های آموزش کودک محسوب میگردد؛ در این سال ها است که بنیاد شخصیت کودک شکل می گیرد و کودک برای زندگی اجتماعی آماده می گردد. شروع زندگی تعلیمی و تربیتی کودک در این دوره از کودکستان آغاز می گردد، که کودک با محیط غیر خانه آشنا شده، موارد ابتدایی آموزشی و پرورشی را فرا میگیرد و آماده ورود به دنیای جدید میشود. با این حال دوره کودکستان در اصول نامه نظام معارف ما به طور جدی مطرح نبود. در شهرهای بزرگ کشور ما کودکستان های دولتی به تعدادی محدود وجود داشت، اما امکان رفتن عموم کودکان حتی در کلان شهرها به کودکستان ها میسر نبود، و کودکستانها بیشتر کودکانی را که مادران شاغل داشتند، می پذیرفتند. در سال های پسین صرف تعدادی مکاتب شخصی ابتکار عمل کرده، در زمینه آموزش های قبل از مکتب توجه کرده بودند، که آن هم اختصاص به خانواده های داشت که از سطح سواد و امکانات زندگی خوبتری برخوردار بودند. اما آنچه مسلم است این است که بحث تعلیم و تربیت در یک جامعه به اقلیت نمی پردازد، بلکه عموم کودکانی را در بر میگیرد که طبق موازین تعلیم و تربیت حق آموزش و پرورش را دارند، و باید از تمامی خدمات نظام آموزش و پرورش به طور یکسان و مساویانه برخوردار گردند.

در جوامعی که کودکان دوره آمادگی پیش از مکتب یا کودکستان را سپری نمی‌کنند، به طور سنتی، خانواده نقش آموزش ابتدایی را ایفا می نماید. رایج ترین شیوه آموزش پیش از مکتب در سطح جهانی، محیط خانواده است؛ جایی که شخصیت کودک شکل می‌گیرد و او با کمک والدین با مفاهیم ابتدایی آموزشی آشنا می‌شود. متاسفانه، در جامعه ما به دلیل نابسامانی های گسترده اجتماعی در طی چندین دهه، بسیاری از خانواده ها قادر به فراهم سازی چنین آموزشی برای فرزندان خود نبوده‌اند.

جنگ های طولانی و افراط گرایی های خانوادگی و اجتماعی، شمار زیادی از مادران را از حق آموزش محروم ساخت و پدران نیز به دلیل مسئولیت تامین معیشت خانواده، فرصت کافی برای مشارکت در تعلیم کودکان نداشتند. ازاین رو، اکثر کودکان تا قبل از ورود به مکتب آموزش خاصی را تجربه نمی کردند، بلکه اولین تجربه آموزشی کودک، سال اول درس رسمی وی بود. ضمن این که اکثر کودکان شروع مکتب را بدون آمادگی قبلی آغاز می کردند، معضل دیگری که روند آموزش و پرورش را بطی میکرد، ورود تعدادی کودکان بزرگتر از سنین اولیه ابتدایی در صنوف بالاتر بود، که بدون هیچ نوع سواد خواندن و نوشتن و آشنایی با مقررات مکتب، در صنوف بالاتر ارتقا می یافتند، که

این مورد نیز به نوعی سبب کندی پروسه آموزش و پرورش کودکان می گردید. اضافه تر این که معلمین دوره اصول صنفی در تدریس خویش شیوه مشخص آموزشی نداشتند، طریقه آموزش کودکان بر مبنای تدریس غلط سنتی استوار بود، که با این طریقه آموزشی، کمتر از نصف تعداد کودکان یک صنف درسی، حتی تا صنف سه قادر به خواندن کلمات ساده و حل جمع و منفی اعداد اولیه نبودند. بی علاقگی به آموزش نیز به دلیل ضعف در کیفیت کتاب های درسی و تداوم شیوه های تدریس خشک، در میان دانش آموزان افزایش یافته بود. تصاویر بی‌کیفیت کتاب ها و عدم آشنایی کودکان با حروف و اعداد، منجر به حفظ طوطی وار مفاهیم بر اساس تصاویر سیاه وسفید بود. در کنار تمامی این موارد، یکی از معضلات ریشه ای و رایج در تمامی دوره های آموزشی، به ویژه در مقطع اصول صنفی، در هر دوره زمانی، استفاده از واژه "جنگ" در فرآیند آموزش و پرورش بوده است؛ واژه‌ای که از آغاز آموزش و پرورش ذهن کودکان را در بر گرفته و به بخشی جدایی ناپذیر از زبان آموزشی آنان تبدیل شده است. کودکان دوره اصول صنفی، شناخت و فهم کلمات را مطابق جریان آموزش ثابت سنتی با استفاده از اصطلاح (جنگ انداختن حروف) که به طور معمول و سنتی در سیستم تعلیمی و تربیتی ما نهادینه گردیده، فرا گرفته و فرا می گیرند. واژه ای که در ضمیر ناخودآگاه کودکان حفظ گردیده و روند زندگی کودکان را به طور غیر محسوس با مفاهیم خشونت و درگیری پیوند داده است. و در هر بازه زمانی تاثیرات رفتاری نامطلوب و واکنش های ناپایدار را در آن ها ایجاد کرده است.

با این حال مشکلات و نابسامانی های متعدد در عرصه آموزش و پرورش دوران جمهوریت، به دوره اصول صنفی محدود نبود، بلکه تمامی دوره های تعلیمی کودکان را تا ختم دوره مکتب در بر می گرفت.

نظام تعلیمی، به دلیل ناتوانی در مدیریت منابع و کمک‌های بین‌المللی و نیز بی‌توجهی به زیرساخت های آموزشی، با کمبود شدید امکانات مواجه بود و پاسخگوی شمار زیاد شاگردانی که جذب پروسه اجباری و رایگان نظام آموزشی کرده بودند، نبود. مکاتب و صنوف درسی به تعداد حضور شاگردان وجود نداشت، در تعدادی از مکاتب صنف های مخروبه اعمار گردید، به رغم این که صنوف بازسازی شده گنجایش تعداد زیاد شاگرد را در یک تایم درسی نداشتند، با این حال، چنین صنف های غیر معیاری، مملو از تعداد بیشمار شاگردان در یک تایم درسی بودند.

درهمین پایتخت، مکاتبی بودند که حتی صنف های غیر استندرد را هم نداشتند، شاگردان از خیمه های اهدایی یونسکو به عوض صنف های درسی استفاده می کردند. بعضی مناطق دیگری در پایتخت بودند، که حتی خیمه هم نداشتند؛ کودکان در فضای باز در سردی و گرمی محیط بر روی فرشهای پلاستیکی یونسکو به تعلیم می نشستند. میز و چوکی در مکاتبی که دارای نام و نشان بودند، دیده می شد. اما در مکاتبی که در حاشیه قرار داشتند، از میز و چوکی اثری نبود. کتاب، که یکی از ابزارهای اساسی آموزش و پرورش است،

در اوایل جمهوریت به تعداد کافی چاپ و توزیع می گردید و در اختیار اهل معارف قرار می گرفت، اما در سال های پسین اندک اندک کمیاب گردید.

در شروع سال تعلیمی کمتر مکتبی توانایی توزیع کتاب به عموم شاگردان را داشتند، بیشتر مکاتب بعد سپری کردن یک یا دو ماه، امکان توزیع کتاب را به شاگردان فراهم می کردند و با تاسف که کتاب های توزیع شده، توسط شاگردان سال های قبل فرسوده می گردید؛ حتی کتاب های فرسوده نیز در اختیار عموم شاگردان قرار نمی گرفت و تعدادی از شاگردان که توان مالی برای خریدن کتاب را داشتند، کتاب های مکاتب را با چاپ بی کیفیت از بازار سیاه خریداری می کردند.

محتوای درج شده در تعدادی از کتاب های تعلیمی معضل دیگری بود که روند آموزشی را اخلال می کرد، برخی موضوعات درج شده در تعدادی از کتاب های تعلیمی با نیازها، سن، شرایط روانی و محیط اجتماعی کودکان تناسب نداشت.

واضح است که اساس معارف بر ایجاد تنوع و علاقه در مراحل یاد گیری است، که نوعیت کتب و مواد درسی باید در حد درک و فهم کودکان بوده و علایق، احساسات، تمایلات و خواسته های کودکان را برانگیزد و در کودکان تمرکز فکری ایجاد کند. ابن سینا میگوید: زمانی به کودک باید تعلیم داد، که مفاصل کودک محکم، زبانش تکامل و آماده تلقین گشت و گوشش شنوایی یافت، مربی باید بر وی تعلیم دهد.[۱۹] اما کتاب های معارف در نصاب آموزشی ما طوری ترتیب گردیده بود که مضامین اصلی به ویژه مضامین ساینسی مکاتب، با حجم سنگین چاپ می گردیدند که نظر به ساعات درسی امکان تدریس و تفهیم آن به بیشترین تعداد شاگرد ممکن نبود، هم چنان امکان انجام آزمایش های تجربی هم به دلیل عدم وسایل لازم و هم به دلیل کمبود تایم درسی ممکن نبود، تعداد از شاگردانی که از لحاظ اقتصادی در وضعیت بهتری بودند، مضامین ساینسی را در کورس های شخصی به تکرار و به طور مفصل تر آموزش می دیدند.

هر چند محتوای کتاب های دینی به ویژه دوره متوسطه ارزش دینی و فرهنگی داشتند و موضوعات عمده ای بودند که یک مسلمان بالغ باید می دانست، اما فهم بیشتر موضوعات این کتاب ها برای کودکان این دوره ممکن نبود و بالاتر از درک آنها بود. هم چنان تدریس این کتاب ها با شیوه های سنتی انجام می شدند و برای کودکان خشک و کسل کننده بودند، که چندان با زندگی فعلی و اجتماع کنونی کودکان مطابقت نداشتند و علاقه کودکان را بر نمی انگیختند؛ مخصوصاً کودکان دوره ابتدایی و متوسطه که در باره نصاب ذکات زیورات و مواشی و حدود احکام الهی در باره انواع خرید و فروش و مسائلی از این دست می خواندند، در حالی که بیشتر خانواده ها در فقر وسیع اقتصادی به سر می بردند.

مضامین اجتماعی در کنار محتوا و مطالب مفید در هر سال و در هر دوره تعلیمی بیشترین تاکید را بر حقوق زنان، ضررهای مواد مخدر، خطرات ماین ها و علاقه و احترام

به ارزش های ملی و فرهنگی داشتند، این درس ها با تکرار هر ساله، منجر به فرسایش تاثیر گذاری شدند و نتوانستند حقوق زنان را حفظ کنند، جوانان را از دام اعتیاد رهایی بخشند، جلو کشتار از طریق مواد انفجاری را بگیرند و علاقه به داشته های ملی و فرهنگی را تقویت کنند.

مضامین عملی هم چون حرفه و سپورت در حاشیه بوده از ارزش تدریس برخوردار نبودند، هم چنان زمان و مکان برای اجرایی شدن حرکات سپورت موجود نبود؛ بیشتر شاگردان دوره لیسه در باره انواع رشته های ورزشی و تاریخ ورزش یادداشت های معلم را بدون خواندن، صرف برای روز امتحان کاپی میکردند.

مضمون حرفه در سال "۱۳۹٦" به نصاب آموزشی صنوف هفتم، هشتم و نهم مکاتب افزوده گشت، اما با توجه به ضیاع وقت و نبود امکانات، کارهای عملی این مضمون مفید اجرا نمی گردید، شاگردان مکلف بودند که کتاب را بخوانند و حفظ کنند؛ که به خودی خود تدریس تیوری وار برای شاگردان خسته کن بود و میل و علاقه ای در آن ها ایجاد نمی کرد. [۲۰]کتاب فرهنگ در سال "۱۳۹۰" وارد نصاب آموزشی مکاتب گردید. در این کتاب، به فرهنگ، رسوم، عنعنات و مواردی که مختص به جامعه افغانستان است، به خوبی پرداخته شده بود، اما این کتاب نیز به گونه جدی تدریس نمی گردید. [۲۱]

کتاب تعلیمات مدنی در سال "۱۳۹٦" به نصاب درسی شاگردان مکاتب اضافه شد. این کتاب به دانش آموزان سطح متوسطه و لیسه از صنف هفتم تا صنف دوازدهم تدریس می گردید. محتوای این کتاب مسایل مربوط به دولت، دموکراسی و مردم سالاری، ملل متحد، حقوق بشری و حقوق مدنی را شامل بود. هر چند بیشتر موضوعات این کتاب درج کتاب های تاریخی و اجتماعی بودند، ولی باز هم به عنوان کتابی جداگانه به چاپ رسید و جزء مضامین فرعی قرار گرفت.[۲۲]

اگر چه هنر رسامی از صنف اول تا صنف ششم بخشی از نصاب آموزشی بود، اما در سال "۱۳۹٦" این مضمون برای تدریس در صنوف هفتم، هشتم و نهم نیز وارد نصاب آموزشی گردید. این کتاب ضمن این که کودکان را با چگونه‌گی کار با قلم، پنسل و رنگه آشنا می ساخت، به آنان انگیزه خلاقیت در نقاشی، رسامی و مجسمه سازی را می‌داد، اما این مضمون نیز از ارزش تدریس جدی برخوردار نبود و در حاشیه قرار داشت.[۲۳] مضمون انتخابی یا وطن دوستی نیز در سال "۱۳۹٦" چاپ گردید و جزء نصاب آموزشی شاگردان صنف هفتم، هشتم و نهم مکاتب قرار گرفت؛ این مضمون در باره تاریخ افغانستان، زندگی نامه بزرگان کشور و حقوق مدنی و بشری افراد معلومات می داد که با وجود تکراری بودن مطالب، کتاب مفیدی بود.[۲۴]

در مجموع مضمون های حرفه، فرهنگ، تعلیمات، هنر و انتخابی به نام مضامین فرعی یاد می گردیدند، با وجود این که محتواهای این کتاب ها سودمند بودند، اما به دلیل

تکرار موضوعات درج شده و زیاد بودن مضامین درسی شاگردان، این کتاب ها مورد توجه قرار نداشتند و به طور جدی تدریس نمی گردیدند و از این مضامین به عنوان نمره کمکی به شاگردان در روز امتحان بهره گرفته میشد، تا کمکی باشد به تعدادی از شاگردان که از نصف مجموعه نجات یابند.

در چند مکتب معدود مضمون تشبث (کار آفرینی) به گونه آزمایشی برای صنف های یازدهم و دوازدهم تدریس می گردید، که بیشتر کار عملی و یاد دهی تجارت های کوچک بود؛ این مضمون شاگردان را به رشد و توسعه اقتصادی و وارد شدن به بازار آزاد کمک می کرد، اما با توجه به محدودیت تایم های درسی، این مضمون فعالیت زیادی انجام داده نمی توانست. شاگردان در طی یک سال طرح تجاری آماده می کردند و به برنامه های رقابتی می فرستادند. بهترین طرح مقام اول را کسب کرده و جایزه ای دریافت می کرد و در سال یک بار هم بازار فروشات برای شاگردان این صنوف در تعدادی از مکاتب دایر می گردید.[۲۵] دایر کردن بازار فروشات، ضمن این که برای شاگردان مفاد مادی داشت، سبب تشویق شاگردان به توسعه و رشد تجارت های کوچک می گردید و هم نوعی سرگرمی و تبدیل حال و هوای مکتب بود؛ اما این ابتکار در چند مکتب معدود بود و بخشی از نصاب تعلیمی نبود.

در نظام معارف دوران جمهوریت معضل معارف به میز و چوکی، کتاب و لوازم آموزشی محدود نبود، بلکه در محوطه های به نام مکتب به تعداد صنف های غیر استندرد فاقد لوازم آموزشی و لبریز از شاگرد، بیشتر مکاتب با کمبود معلم های مسلکی مواجه بودند. که کمبود معلمین مسلکی نیز امکان تدریس با کیفیت را ممکن نمی ساخت. هم چنان معارف در پرداخت معاش کافی به معلم نیز ناتوان بود، معاش ناچیز معلم مخارج یک فامیل متوسط را کفاف نمی کرد، لذا بیشتر معلمین قبل از اینکه به فکر تدریس باشند، در غم روزگار بودند و روحیه پریشان و ضعیفی داشتند. با این حال بیشترین مشکل نظام آموزشی، کمبود مکتب و صنوف درسی بود. چنانچه اکثر مکاتب در سه تایم آموزشی تنظیم گردیده بودند. شاگردان دوره اصول صنفی در حدود کمتر از سه ساعت آموزش می دیدند و تایم درسی شاگردان دوره لیسه در حدود چهار ساعت بود، بنابراین ساعت های درسی به نسبت تعداد حضور شاگردان و حجم مضامین مختلف کوتاه بودند.

معلم مکلف بود که پنج ساعت درسی در یک روز و هر ساعت درسی به مدت چهل دقیقه بدون وقفه تدریس کند، زیرا ایجاد وقفه برای مکاتب میسر نبود، نه تنها معلمین نمی توانستند وقفه بگیرند، بلکه شاگردان نیز زمان تفریح و وقفه را نداشتند، آنها در یک هفته تعلیمی بیشتر از پانزده مضمون مختلف با محتوای های مختلف آموزشی را پی هم آموزش می دیدند. روزانه شش ساعت درسی را بدون وقفه سپری می کردند و موضوعات مختلف و بی ارتباط را یکی پی دیگر به حافظه می سپردند؛ اکثر موضوعاتی که شاگردان در دوره های مختلف تعلیمی آموزش می دیدند، به صورت تحمیلی بود و هدف عمده، انباشتن

ذهن شاگردان از دانش های متضاد بود. از این جهت بیش از آن که شاگردان از درس ها، مطالبی را درک کنند و به اهداف آموزشی برسند، کسل و خسته می شدند.

واضح است که هر اندازه که کتاب های آموزشی مفید و پر محتوا باشند، اما آموزش ها پی هم باشند و مضامین مختلف و خارج از سلیقه و درک کودک باشد و امکان وقفه و تفریح نباشد، طبعاً باعث کسالت، خسته گی، بی میلی و عدم رغبت و علاقه شاگردان به آموزش می گردد و ذهن شان را خسته می کند و توانایی شان را در امر یاد گیری کاهش می دهد و فقط تعداد کمی از شاگردان این توانایی را دارا می باشند که موضوعات اساسی و مختلف را فهم و درک کرده، به حافظه بسپارند.

پلان های درسی سالانه، ماهانه، هفته وار، روزانه و محتوای پلان های درسی این دوره، توسط وزارت معارف و معلمان با اهداف عمده آموزش و پرورش تدوین می گردید، اما امکان تطبیق پلان های ترتیب شده که خیلی اساسی و همه جانبه بودند، ممکن نبود، زیرا ساعات درسی به نسبت مضامین درسی کوتاه بود، حضور شاگردان در صنوف غیر استندرد بیش از اندازه بود، شاگردان در بیشتر محیط های آموزشی شهری و روستایی از کوچک ترین امکانات تعلیمی و تربیتی محروم بودند، و مهم تر این که شاگردان متاثر از مشکلات زندگی خانوادگی، اجتماعی و اوضاع متشنج جامعه بودند، بی ثباتی های اجتماعی و اوضاع ناهنجار کشور، روحیه بیشتر شاگردان را شدیداً متاثر کرده، میل و علاقه آن ها را به روند آموزش و پرورش به طور جدی کاهش می داد. از این رو پلان های درسی صرف طرحی روی ورق بودند که جنبه نفوذ آن بر کنش ها و واکنش های تعلیمی و تربیتی کودکان که بیشتر متاثر از محیط خانواده و جامعه بودند، به ندرت آشکار می گردید.

مشکلات اجتماعی و اوضاع نابسامان زندگی تاثیرات مخربی بر روح و روان کودکان دارد. کودکان در یک جامعه تحت تاثیر محیط خانوادگی و محیط اجتماعی، مشکلات ناشی از ناامنی ها، نابسامانی ها، فقرهای اقتصادی و ضعف های فرهنگی را عمیقاً حس می کنند، در ضمیر ناخودآگاه خویش پرورش می دهند و به مرور در شخصیت اجتماعی خویش منعکس می سازند. در جامعه ما سالیان سال است که کودکان قربانیان ناخواسته زور، قدرت، قبیله، قوم، جنگ و تعصب بوده اند و بر اثر سلیقه گیری های شخصی و قومی تمامی پریشانی های اجتماعی را در هر دوره ای تجربه کرده اند و به اجبار و ناآگاهانه به طرف تباهی سوق داده شده اند. کودکان خطه ما با وجود درک قوی و احساس لطیف، همواره در حاشیه زندگی بزرگترها قرار گرفته اند و هویت و شخصیت شان هیچ گاهی ارزشی نداشته و احساس و درک شان هیچ گاهی مورد توجه قرار نگرفته است، بلکه این موجودات کوچک و پر مهر همیشه مورد بی مهری های خانوادگی و اجتماعی قرار گرفته اند و با برخوردهای ناسالم خانواده و جامعه ناآگاهانه ناهنجار گردیده اند.

با توجه به بافت اجتماعی و خانوادگی جامعه ما، در روند آموزش و پرورش کودکان در هر بازه زمانی کوتاهی های بیشماری صورت گرفته و نظام های آموزشی قادر به مهار خصوصیت های فکری شخصیتی کودکان نگردیده است.

در دوران جمهوریت بیست ساله نیز هر چند شعارهای با تاسی از دنیای مدرن، مبنی بر احترام به کودک و اجرای حقوق اساسی کودکان مطرح گردید، اما نظام آموزش و پرورش این دوره نیز مملو از ضعف های بود که متاثر از جامعه و خانواده بود، و خود نیز با سهل انگاری ها و کم کاری ها همچنان بر مشکلات کودکان این دوره افزود. بنابر دلایلی از این قبیل، می توان گفت: که نظریه و مفکوره و عملکرد در حوزه معارف هم چنان که در گذشته ها ناکام بود، در دوران جمهوریت هم ناکام گردید و در ازیاد نفوس متعلم این دوره، فقر فرهنگی و فقر تعلیمی و تربیتی هر روز بیشتر از قبل محسوس گردید و سیر پیشرفت جامعه از نظر فرهنگ و معارف به چالش کشیده شد و بر مشکلات کودکان روز به روز افزوده گشت.

هر چند در این دوران شعار معروف آموزش و پرورش هدف تعلیم و تربیت را ارتفای کیفیت دانست، و وزارت معارف سال "۲۰۱۸" میلادی مطابق "۱۳۹۷" خورشیدی را سال معارف نام گذاری کرد،[۲۶] مگر سیستم معارف ما متاثر از اوضاع ناهنجار و نابسامان اجتماعی در دست مسئولینی قرار گرفته بود، که در عدم امکانات آموزشی کیفیت را از معلم خواستار بودند و خود بدون توجه به عوامل ایجاد کیفیت درسی و سطح زندگی خانوادگی و اجتماعی شاگردان به توسعه کمیت شاگردان معارف پرداختند، زیرا هدف عمده مسئولین، بالا نشان دادن آمار شاگردان مکاتب، در گزارش های به سطح جهانی بود، تا با کشکول معارف هر ساله سرمایه های هنگفتی را به نام معارف جمع آوری کنند. و مجبوراً از مکاتب خیالی، معلمین خیالی، کتاب و قرطاسیه خیالی، گزارش های خیالی تهیه کرده، به جامعه جهانی ارسال کنند. از این سبب معارف به طور جدی چه در بزرگ شهرها و چه در دهکده های دور دست شدیداً با کمبود مکتب، صنف، معلم، کتاب و لوازم آموزشی مواجه بود و توان فراهم کردن امکانات اولیه آموزشی را نداشت.

در کنار این که آموزش و پرورش در کلان شهرها با بن بست های مواجه می شد و سیر پیشرفت تعلیم و تربیت پر چالش می گردید، در کوچک شهرها و روستاهای دور افتاده مشکلات متعدد دیگری در کنار این عوامل به شدت بروز می کرد. و آموزش های روستاهای دور دست و کوچک شهرها را به گونه وحشتناک تری به بحران می کشاند و کودکان را به طرق ناملایم و خشن تری از تعلیم و تربیت محروم و یا دل سرد می ساخت.

نگرش نامتوازن و ناهماهنگ به آموزش و پرورش در جامعه ما از گذشته های دور هر از گاهی نمایان گردیده و روند آموزش و پرورش را شدیداً متاثر کرده است. در دهه دوم جمهوری اسلامی نیز بار دیگر نگرشی خلاف آموزش و پرورش در کوچک شهرها و روستاهای دور دست نمایان گردید و دیدگاهای متناقضی را در روستاها و کوچک شهر

بر این روند برانگیخت، طوری که جمعی از روستانشینان را به تعلیمات رسمی علاقه مند و جمعی را بی علاقه ساخت و باعث گردید که جمعیت علاقه مند روستانشین به پروسه آموزش و پرورش به روز سهم گیرند و بر عکس جماعت بی علاقه از روستا نشینان سهمی در آموزش های مدرن نگیرند. چنانچه در دهکده های دور افتاده جاغوری حضور دختران در مکاتب پر رنگ تر از حضور پسران گزارش می شد و خانواده ها به خاطر ساخت و ساز مکاتب از پول شخصی خویش مایه می گذاشتند، در تعدادی از روستاهای مرکزی نیز مردم محل ابتکار ساخت و ساز مکاتب را بر عهده گرفته و مکاتب کم هزینه اعمار می کردند. هر چند این کارها به نسبت تعداد نفوس کودکان خیلی قابل توجه نبود و کمتر امکان جذب شاگرد را فراهم می توانستند، اما با آن هم اقدامی نیک و درخور ستایش بودند. ولی در مناطق دور دست جنوبی به ویژه در روستاهای دور افتاده هلمند و قندهار، بیشتر خانواده ها نه تنها گامی در راستای تاسیس مکاتب بر نمی داشتند و توجه دولت را در امر ساخت و ساز مکاتب در روستاهای شان جلب نمی کردند، بلکه کارهای انکشافی دولت را نیز مورد توجه قرار نمی دادند و کودکان شان را برای کسب تعلیم روانه مکاتب نمی کردند، از این رو بیشتر کودکان این مناطق دور افتاده، کماکان از آموزش و پرورش رسمی محروم بودند. حتی در سال" ۱۴۰۰" خورشیدی در ولایت قندهار دوصد و سی و پنج مرکز آموزشی به شمول دوصدو چهار مکتب مسدود بودند. در حالی که در بغلان و پنجشیر و سمنگان هیچ مکتب و مرکز آموزشی غیر فعال نبود. [۲۷] در روستاهای صعب العبور هم کارهای توسعه یی دولت به کندی اجرا می گردید و شاگردان به ویژه شاگردان دختر با موانع و مشکلات متعدد قادر به رفت و آمد در مسیرهای صعب العبور و مسافت های طولانی بودند، لذا علاقه به کسب آموزش و پرورش در آنها کاهش پیدا می کرد.

در کنار کم کاری های دولت در ساخت و ساز مکاتب و کم توجهی به جلب کودکان روستایی به روند تعلیم و تربیت، عوامل ناخوشایند دیگری نیز شهر و روستا را درگیر کرده بود، که مهم ترین مورد، اوضاع اجتماعی بود که روز به روز ناگوارتر میگردید، تهدیدات و ناامنی های اجتماعی، انتحارها و انفجارهای ناگهانی، فقر و بیکاری طولانی مدت نیز، بر روحیه کودکان تاثیرات منفی داشت و میل و علاقه به آموزش و پرورش را در وجود کودکان کاهش می داد. در این سال ها در شهرهای بزرگ به ویژه در پایتخت و در مراکز آموزشی، انتحارها و انفجارهای ناگهانی به وقوع می پیوست، که روحیه خانواده ها و کودکان را تضعیف میکرد و امید به درس و تعلیم را کم رنگ می ساخت.[۲۸] در کوچک شهر ها و مناطق دور افتاده کشور باز هم همانند دوران های گذشته و به بهانه دفاع از ارزش های اسلامی که خودشان درک کرده بودند و به بهانه دفاع از فرهنگ و سنت بومی خودشان، تبلیغاتی علیه دولت و سیستم آموزشی دولت به راه افتاد و مکاتب به بهانه های مختلف در قریه ها و دهکده ها به آتش کشیده شدند و جریان آموزش های روستایی به طور جدی مختل گردید.

در قندهار، هلمند و قلات هر چند تعداد مکاتب کم بود با ان هم گروه مخالف دولت مکاتب این شهرها را هر ازگاهی به آتش می کشیدند و حتی معلم های مکاتب را به قتل می رساندند.[۲۹]

در کنار ناامنی ها، ضعف های اقتصادی نیز معضل دیگری بود که حضور شاگردان را در مکاتب به ویژه در قریه ها و دهکده ها کم رنگ می ساخت؛ کودکان دختر را مقید به چهار دیواری خانه می کرد و پسران را به کارهای شاق و طاقت فرسا می کشاند و فرصت کسب دانش و آموزش را از کودکان سلب می کرد.

به این ترتیب در آغاز قرن بیست و یک در بیشتر کلان شهرهای کشور، تعداد کمی از شاگردان در مکاتب بهتر، با امکانات نسبی آموزشی، تعلیم می دیدند و تعداد بیشماری از شاگردان دربیشتر مناطق شهرهای بزرگ، برای ساعاتی کوتاه از روز را در مکاتب بدون امکانات اولیه آموزشی تعلیم می دیدند. و در قریه ها و روستاهای دور افتاده، آموزش و پرورش در مسیر متفاوتی جریان داشت.

اوضاع نامساعد زندگی، محرومیت از امکانات اولیه زندگی و آموزشی، مسافت طولانی مکتب با خانه های رهایشی، تبلیغ افراد متعصب بر ضد دولت، ناآگاهی خانواده ها از مزایای آموزش و پرورش، سبب گردید که در مناطق دور دست و روستاهای دور افتاده، تعداد کمی از خانواده ها به آموزش های مدرن روی آورند و کودکان شان را به مکاتب دولتی روانه سازند، و تعداد بیشتری از خانواده ها، طبق روال عرفی، به ادامه آموزشهای سنتی سالیان متمادی، بهترین مکان تعلیم و تربیت اطفال را مدارس و مساجد بدانند، که نه هزینه ای را در قبال داشت و نه ضرورت به امکانات و لوازم آموزشی داشت، بلکه مطابق خواست محیط زندگی شان بود و مهمتر این که جنبه دینی داشت و تعلیمات اسلامی را آموزش می داد. از این رو بیشتر کودکان این مناطق روند تعلیم و تربیت را هم چنان که معمول بود، با شیوه ای که از دیر زمان با آن موافق بودند، نزد ملا در مساجد و مدارس با محتوای آموزش های دینی سپری کردند.

جامعه ما در جریان فرهنگی خویش شدیداً وابسته به دین و سنت بوده است که این باور بیشتر از عرف و قبیله رنگ گرفته است. دین، سنت، عرف و قبیله در جامعه ما خیلی عمیق در هم تنیده شده اند، در حدی که افراد جامعه خلاف این موارد را هرگز بر نمی تابند. آموزش های دینی که بستر فرهنگی و قبیله ای آن مسجد و مدرسه است نیز در جامعه ما یک شیوه معمول است و از ارزش و موقعیت آن در بین اقشار مختلف جامعه هرگز و در هیچ دوره ای کاسته نشده است و هم چنان از احترام و ارزش والایی برخوردار بوده و است. این شیوه آموزشی در جامعه ما بیشتر متاثر از باورهای عرفی و سنتی است که کم و بیش از درک و برداشت دینی مان رنگ گرفته است، لذا افراد جامعه ما نه تنها در قریه ها و دهکده ها، بلکه حتی در شهرها نیز شدیداً وابسته و متعلق به تعلیم مدارس و مساجد بوده و هستند و همیشه مساجد بیشتر از مکاتب مورد توجه عوام بوده است، به

حدی که بیشتر دولت های بر سر کار آمده، از موقعیت حساس مساجد و مدارس در بطن جامعه آگاه بوده اند، و همچون پایگاهی برای انتشار و تبلیغ به نفع و به مرام دولت از مدارس و مساجد سود برده اند؛ زیرا ذهنیت قبیله ای در جامعه ما طوری بوده که مساجد و مدارس با نوعیت تبلیغ ملا و مولوی باعث استقرار و یا سقوط دولت ها گردیده و با انواع فتواهای ملاها و مولوی ها تهداب جامعه تغییر کرده است.

اعتقاد به گفتار و تبلیغات ملا و مولوی در جامعه محدود و بسته ما در سطح دولت و ملت به حدی عمیق است که با یک فتوای ناصواب ملای کم سواد، حکم تکفیر، قتل، سنگسار، شلاق و غیره با بی رحمی تمام توسط مردم عوام به اجرا در آورده شده است، طوری که در همین سال های اخیر واضح ترین فتوای نابخردانه توسط ملای مسجد "شاه دوشمشیره" در پرازدحام ترین نقطه کابل بر علیه "فرخنده" اعمال شد.[۳۰]

پس با توجه به اینکه در طول تاریخ مساجد پایگاه مستحکم فکری، عقیدتی، قانونی و اجرایی برای دولت و مردمان قبیله ای و سنتی بوده، بدیهی است که اساس آموزش های جامعه نیز در چنین مکان های نهاده شده باشد و مردمان دور افتاده از شهرها هم چنان بر حفظ آموزش از طریق مدارس و مساجد تاکید داشته باشند، و به آموزش های دینی پابند باشند.

هرچند در جامعه ما باور بر این است که دین اسلام به طور عمیق در زندگی مردم جاری است و مدارس و مساجد نیز رنگ و بوی دینی دارند، اما در واقع این عرف و سنت اند که به طور جدی باورهای دینی را تحت تأثیر قرار داده اند. افراد جامعه پیش از آن که باورهای خود را با معیارهای دینی بسنجند، از عرف، سنت و ساختار قبیله ای تأثیر می پذیرند. عرف و سنت حاکم، طی قرن ها چنان در تار و پود جامعه تنیده شده اند که جدایی بین حقیقت دینی و باورهای اجتماعی تقریباً نا ممکن بوده است. بیشتر افراد جامعه به ویژه مردمان سنتی با دید قبیلوی که سخت متعصب و معتقد به باورهای محیطی و سنتی هستند و در دهات و شهرهای کوچک زندگی دارند، به مساجد، آموزش مساجد و تبلیغات گسترده صاحبان مساجد، بیشتر اهمیت و ارزش قایل بوده و هستند و تبلیغات چنین اماکنی را حرف خدایی تعبیر کرده، در نهادینه ساختن آن جد و کوشش وافری را به کار می برند. لذا مخالفت با مدارس، مساجد، ملا و مولوی مخالفت با دین وآیین عنوان می گردد، به حدی که در افکار قشری جامعه لجوجانه حکم ارتداد صادر می شود.

در بستر تاریخ اسلامی ما حکومت های امان اله، خلقی ها و پرچمی ها، نمونه بارز دوری دولت از مساجد و مدارس بوده اند.

توجه به تعلیمات مکاتب و توجه به نوعیت پوشش و تعلیم دختران نیز قبل از اینکه در فهم دینی درآید، منبعث از درک سنتی و عرفی جامعه است؛ واکنش اجتماعی در مقابل

امان اله و حکومت های خلق و پرچم و حتی همین جمهوری اسلامی آخری، ضعف مدیریت نظارتی بر تعالیم مدارس و مساجد را بیان می کنند.

حساس ترین مورد مخالفت ملاها با مکاتب بیشتر حول آموزش های دختران می چرخد. اساساً در جامعه ما همیشه محور بحث ها نوعیت پوشش و آموزش زنان و دختران بوده که چالش ایجاد کرده است. بیشتر افراد جامعه بسته و محدود ما، جایگاه اجتماعی زن را مردود می دانند وحضور زن در جامعه را مترداف با بی غیرتی تصور می کنند. حتی در دوران همین جمهوریت ناکام و آغاز قرن بیست و یک که مردم بر اثر تبلیغات و ارتباط رسانه ای به روشن فکری نسبی رسیده بودند، رییس جمهور کرزی در زمان ریاست جمهوری خویش بارها به وضعیت آموزش دختران به ویژه در مناطق جنوبی اشاره کرده بود. از جمله در سال ۲۰۱۱ در سخنرانی خویش بیان داشته بود که در مناطق جنوبی خانواده ها با تعلیم و تحصیل دختران شان مخالف هستند و به دختران شان اجازه آموزش را نمی دهند، و دولت نمی تواند با خانواده ها مخالفت کند. کرزی دلیل مخالفت خانواده ها با آموزش و پرورش را در مسائل فرهنگی و امنیتی عنوان کرده بود.[۳۱]

انگیزه مخالفت با آموزش دختران حتی در کشور هم مرز با ما نیز تاثیراتی داشته است، طوری که عمران خان رییس جمهوری سابق پاکستان، در زمانی که نخست وزیر بود، در سخنرانی خود در هفدهمین اجلاس فوق العاده سازمان همکاری اسلامی گفت که حقوق بشر و حقوق زنان با هم متفاوت هستند. نخست وزیر خان گفت: «ما باید درک کنیم که وقتی درباره حقوق بشر صحبت می‌کنیم، ایده هر جامعه از حقوق بشر و حقوق عادی متفاوت است.» عمران خان گفت: «برای شما یک مثال می زنم. ما به والدین دختر کمک هزینه تحصیلی می دهیم تا دختران را به مکتب بفرستند، اما در مناطق قبیله ای یا مناطقی که به افغانستان متصل هستند، اگر نسبت به هنجارهای فرهنگی آن مردم حساس نباشیم، حتی با کمک هزینه تحصیلی، آنها دختران را به مکتب نمی فرستند.»[۳۲]

در جامعه ما با وجودی که تبلیغات گسترده، مطابق باور دینی در باره آموزش دختران راه اندازی شده بود، اما سنت حاکم بر افکار مردمان جامعه ما به قدری قوی بود، که عصر ارتباطات و تکنالوژی هم نتوانست مفکوره ها و ذهنیت های گذشته را تغییر دهد و به روز سازد. این که مردمان روستانشین و قریه نشین در جامعه ما افکاری سنتی و عرفی دارند، بدیهی است، اما شهرنشین ها به ویژه پایتخت نشینان کشور با وجود دسترسی به منابع اطلاعاتی، تبلیغاتی و آگاهی اجتماعی نیز از افکار بومی و عرف و سنت حاکم بر اندیشه ها رها نگردیده بودند، و برای حمایت از افکار عرفی و سنتی عمومی به طرح لباس دختران که نوعیت پوشش و تعلیم شان همیشه در جامعه سنتی ما مشکل ساز بوده است، بحث های را به راه انداختند.

صلاحیت دارهای حوزه معارف برای احراز مقام اجتماعی قبل از این که از دید دینی و اسلامی مسئله ای را طرح کنند، بخاطر رضایت قشر خاص اول نوعیت درک عرفی و قبیله ای را بیان کردند؛ در دوره جمهوری اسلامی که انگیزه های بیداری فکری جامعه را به نوعی متحول ساخته بود و دید شهری را نسبت به آموزش دختران بهبود بخشیده بود، اما با آن هم مسئولین معارف جهت خوش خدمتی به عرف اجتماعی و حساسیت ذهنی ملا، نکاتی را یاد آور گردیدند که به مزاج قبیلوی خوش بخورد، لذا در عرصه معارف قبل از این که به نوعیت و کیفیت تدرس مکاتب، مساجد و مدارس بپردازند و تغییر بنیادین در عرصه آموزش و پرورش چنین اماکنی ایجاد کنند، به طرح لباس و نوعیت پوشش کودک دختر پرداختند. و نظام معارف به عنوان آمر و ناهی نظام آموزشی متوجه پوشش کودکان دختر گردید. در سال"۱۳۹۷" خورشیدی وزارت معارف طرحی را پشنهاد کرد که مطابق آن یونیفورم دختران بلند و تیره رنگ باشد.

با وجودی که ضرورت یونیفرم دخترکان مکاتب از صنف اول تا صنف دوازده با لباس های سیاه و چادر سفید در اولویت نظام معارف قرار داشته و رعایت آن الزامی بوده است، (در حدی که حتی در جشن ها و مراسم مختلف اجازه لباس های غیر یونیفرم را نداشتند) اما باز هم دید عرفی و سنت حاکم بر افکار مردمان ما همیشه متوجه محدودیت ها و اعمال قوانین سخت گیرانه تر در رابطه به پوشش کودکان دختر می گردد، و طرح پوشش آن ها در اولویت کارهای رسمی آموزشی قرار می گیرد.

بنا براین در دوران جمهوری مسئولین معارف طرح لباس کودکان دختر را به حجاب افراطی رساندند. به پیشنهاد مضحک گروهی از به اصطلاح اهل خبره معارف، کودک دختر باید لباسی بلند و گشاد به درازای قدش بپوشد که رنگش هم تیره و تاریک باشد.

ذهنیت سنتی عرفی به ایجاد محدودیت های بیشتر به کودکان دختر بسنده نکرد، بلکه در حوزه آموزش و پروش افکار آگاهانه و ناآگاهانه متوجه تدریس کودکان دوره ابتدایی در محدوده مدارس و مساجد گردید، تا جایی که سکولارهای غرب دیده به سطح وزیر معارف در سال "۲۰۲۰" میلادی مطابق "۱۳۹۹" خورشیدی به حدی ناآگاهانه در باور دینی جامعه افراط کردند، که آموزش کودکان را تا صنف سه تحت نظر ملا در مساجد پیشنهاد دادند.[۳۳] با ایجاد واکنش های اجتماعی مبنی بر تعلیم از طریق مساجد، سکولارهای غرب دیده، عذری بدتر از گناه آوردند، و دلیل مفتضح تراشیدند که مکاتب و صنوف درسی حتی در شهرها به اندازه ضرورت وجود ندارد و سیستم معارف پر هزینه است!.

در طی دوران های متمادی بستر اجتماعی ما به گونه ای بوده که مردم بر اثر دید عرفی و قبیلوی از آموزش و پرورش دور نگهداشته شده اند؛ هم چنان در اثر فقر اقتصادی دوام دار و فرهنگ اجتماعی حاکم، افراد جامعه در امر آموزش و پرورش بی توجه بوده اند. لذا کم کاری های دولت های مستقر در عرصه تعلیم و تربیت در بین اقشار مختلف جامعه حساسیت ایجاد نکرده است و روند آموزش و پرورش در بیشتر دوره ها مورد بی

مهری و بی تفاوتی دولت ها و قدرت ها قرار گرفته است. بناً بیشتر مردم عوام به نسبت دوری و ناآگاهی از تعلیمات رسمی و علاقه به دروس دینی، تعلیم مدارس و مساجد را ارجح دانسته، مقید به آموزش های سنتی و عرفی بوده و هستند.

با توجه به ساختار سنتی جامعه ما، ضمن این که اقشار مختلف جامعه علاقه به تعلیم از طریق مدارس و مساجد دارند، در بیشتر قریه ها و قصبات بدیل آموزش مدارس و مساجد را نیز نداشته اند؛ از این رو عدم دسترسی به مکاتب در کوچک شهرها، توجه به تعلیم از طریق مراکز دینی را عمیق تر ساخته است. هم چنان سیستم معارف در طی سالیان متمادی حکومت های گوناگون در بیشتر کوچک شهرهای کشور توانایی فراهم کردن محیط آموزشی را به تعداد بی شماری از کودکان نداشته و مهم تر این که کوشش بر ایجاد چنین مکان های نکرده اند، از این جهت بیشترین تعداد افراد جامعه در مناطق روستا نشین، طبق سنت جاری فرزندان شان را به مساجد روانه کرده و می کنند.

طرح مسئله این است که نیاز جدی و اساسی توجه به تدریس در چنین اماکنی است که هیچ گاهی در جامعه ما به صورت جدی و اساسی به آن پرداخته نشده است. زیرا افراد جامعه ما مردمانی به شدت مسلمان اند، که کوچکترین نظریه در باره مکان های مقدس را بر نمی تابند. اصطلاح (گندم تر و آسیاب کند) مصداق بارز دولت و مردم افغانستان در عرصه آموزش و پرورش در طی دوره های مختلف بوده است. در امر آموزش در مدارس و مساجد، از یک سو برخی از مردم عوام با ذهنیت های محدود مانع ایجاد کرده اند و از سوی دیگر دولت های مستبد، قشر ملا را تطمیع کرده و ملت را اغفال نموده اند؛ اما در طی دو دهه پسین، بیشتر بی توجهی و دوری مسئولین نظام از روند تدریس ملاها و مولوی ها در مساجد و مدارس بوده که سبب ترویج افراطیت گردیده است. زیرا در سال های اخیر افرادی به موقعیت های آموزشی در اماکن مذهبی دست یافتند که مدارک تحصیلی نامعتبری از مراکز آموزشی کشورهایی داشتند که آموزش های دینی را با رویکردی افراطی، تک بعدی و دور از واقعیت های اجتماعی ارائه می دادند. این افراد، که اغلب خود دارای گرایش ها و زمینه های ذهنی افراطی بودند، با پذیرش چنین آموزه هایی، دیدگاه اجتماعی محدودی پیدا کردند و در نتیجه، درک آن ها از مسائل دینی و اجتماعی به شدت تنگ نظرانه و انحصارگرایانه شد. ورود این نوع نگرش به ساختار آموزشی دینی در کشور ما، که دارای بافت قومی و مذهبی متنوع و چند لایه ای است، نه تنها به ترویج نفرت، تعصب و افراط گرایی انجامید، بلکه با محدود ساختن افق دید اجتماعی، بستر را برای تشدید انواع اختلافات اجتماعی فراهم کرد و منجر به بدفهمی، کژفهمی، و بروز تضادهای عقیدتی شد و مسیر انحراف فکری را برای بسیاری هموار ساخت. در نتیجه، این روند انحرافی به تدریج در ذهن و رفتار افرادی که گرایش های شدید دینی داشتند، نفوذ کرد و تفکرات افراطی را در لایه های مختلف جامعه گسترش داد.

در جامعه ای که بنیاد بر عرف و سنت نهاد شده است، زمانی آموزش و پرورش با کیفیت مقدور است که نظام معارف در کنار توجه به تعلیم و تربیت رسمی از طریق

مکاتب، توجه به آموزش و پرورش از طریق نهادهای سنتی هم چون مساجد و مدارس را نیز در اولویت های نظارتی قرار دهد. این مورد به معنای تصور اشتباه مبنی بر آموزش کودکان تا صنف سه در مساجد نیست، بلکه بنیاد مراکز تعلیمی سنتی و اسلامی باید بر اساس دانش و تعلیم استوار گردد. و به هر فردی اجازه تدریس، فعالیت و آموزش در مساجد و مدارس داده نشود.

در دوران بیست ساله جمهوریت، یکی از بزرگ ترین غفلت ها در نظام آموزشی، کم توجهی به کیفیت تدریس در مکاتب، مدارس دینی به ویژه مساجد بود. در این دوره، نوع و محتوای تدریس ملاها و مولوی ها مورد ارزیابی دقیق قرار نگرفت و فعالیت های آنان عملاً بدون نظارت مؤثر پیش رفت. به بسیاری از افراد، بدون بررسی شایستگی علمی و دینی، اجازه تدریس داده شد، که این امر ضربه سنگینی به نظام آموزشی کشور وارد کرد. بدتر از آن، مسئولان معارف هیچ گاه نخواستند بدانند در مکاتب و مساجد قریه ها و قصبات، چه بر روح و روان کودکان می‌گذرد. این بی توجهی به نظارت و ارزیابی، اشتباهی حتی بزرگ تر از صدور مجوزهای بی ضابطه بود. اگر مسئولین ذی ربط آموزش و پرورش، فعالیت قشر ملا را که اغلب بر پایه ترس از دوزخ و طمع بهشت آموزش می دادند، تحت مدیریت و هدایت قرار می دادند، اگر برای آن ها فرصت تحصیلات اکادمیک فراهم می کردند و اجازه تدریس را منوط به آزمون های علمی و دینی می ساختند، شاید امروز افراط گرایی به شکل کنونی بر مسیر زندگی اجتماعی ما سایه نمی افکند و مسیر زندگی مان را دگرگون نمی کرد!.

در حالی که جامعه جهانی با کمک های گسترده سعی در تقویت نظام آموزشی داشت، مسئولان داخلی معارف نتوانستند از این فرصت ها بهره برداری مؤثر کنند. اگر در کنار این حمایت ها، وجدان کاری و احساس مسئولیت نیز در عملکرد مدیران دخیل می بود، می شد از این روند رو به رشد آموزشی برای ارتقای فرهنگی و تربیتی جامعه بهره گرفت و جامعه را از حیث فرهنگ و آموزش غنا بخشید. اما فضای نامساعد اجتماعی و سیاسی کشور اجازه نداد افراد شایسته و آگاه، که توان ایجاد ساختارهای پایدار تربیتی را داشتند، در رأس امور قرار گیرند. در نبود افراد مسئول و با وجدان، افرادی زمام نظام معارف را در دست گرفتند که نه بر اساس شایستگی، بلکه از آدرس قوم، زر و زور انتخاب شده بودند. این گونه افراد، درگیر زد و بندهای سیاسی، منطقه ای و افراطی شده و در نهایت، شکست و ناکامی نظام معارف را در هر دو حوزه مکاتب رسمی و مدارس و مساجد سنتی رقم زدند. این اشخاص که به دلیل انتخاب های نادرست، در جایگاه تصمیم گیری معارف گماشته شدند، نتوانستند بنیان درست و محکمی برای رشد و اصلاح نظام آموزشی کشور ایجاد کنند. آنان نتوانستند بر فعالیت های ملا و مولوی در مساجد و مدارس نظارت کنند و این قشر را از ترویج افراط گرایی بازدارند. همچنین، آن‌گونه که از مکاتب رسمی انتظار می رفت، نتوانستند عمل کنند؛ نه مکاتب جدیدی بنا کردند و نه مکاتب پیشین را بازسازی نمودند. آن ها حتی نتوانستند حداقل امکانات آموزشی چون معلم، مکتب، کتاب، میز، چوکی و تخته را به طور کامل برای همه شاگردان فراهم کنند. از سوی دیگر، هیچ

برنامه ریزی منظم و هدفمندی جهت رشد و انکشاف روند تعلیم و تربیت که با محیط پرورشی کودکان جامعه سازگار باشد، ارائه نشد. از این رو، نظام آموزشی نتوانست به نتایج مطلوب دست یابد. مهم تر از همه، مسئولان معارف در انتقال مفاهیم بنیادین انسانی مانند احترام متقابل، هم فکری، همدیگرپذیری و رعایت حقوق دیگران ناتوان بودند. آن ها در پرورش کودکانی که ارزش های انسانی و اجتماعی همچون اعتدال، برابری، عدالت پروری، ایثار، تعاون، مسئولیت پذیری، مدارا، مهربانی و وطن دوستی را درونی کنند، ناکام ماندند. در نتیجه، فقر فرهنگی و ضعف آموزشی در برخوردهای قومی، سمتی و زبانی در میان اقشار تحصیل کرده هم چنان باقی ماند. زیرا مسئولین معارف، با این که الگوهای کشورهای مختلف را به آزمایش گرفتند، ولی در رابطه به شناخت کودکان و جوانان افغانستانی، و واقعیت های روانی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آن ها کمتر پرداختند.

از این رو نظام معارف، ضمن این که از طریق مکاتب رسمی ناکارآمد گردید، در امر آموزش مساجد و مدارس نیز به شدت ناموفق ظاهر شد. و جامعه با سهل انگاری های مسئولین به افراطیت کشانیده شد؛ هر چند درهای مکاتب به روی تمامی اقشار جامعه در سرتاسر کشور باز بود و هر روزه شاگرد جذب می کرد و بر تعداد تحصیل کرده ها افزوده می شد، ولی در کنش ها، هم کنش ها و واکنش های افراد جامعه، تکانش تربیت سالم و تعلیم نافع بیش از پیش آشکار می گشت و اثرات پسمانی دانش و فرهنگ کاملاً مشهود می شد. زیرا بحران های اجتماعی آن قدر عمیق در جامعه نفوذ کرده و نهادینه شده بودند که معارف نتوانست زمینه اشتغال زایی را در بین جوانان فراهم کند، جلو فرار جوانان و تحصیل کرده ها را بگیرد. کودکان را از کارهای شاقه باز دارد. شرایط اجتماعی را در سراسر کشور برای رفتن شاگردان به مکاتب مساعد سازد. کودکان و جوانان را از برخوردهای سلیقه ای قومی و زبانی فارغ گرداند. ذهنیت محاکمه خاین را بدون در نظر داشت تعلقی پرورش دهد. فهم دینی را از برداشت های سنتی، قبیله ای پالایش دهد، جلو رشد افراطیت، درک غلط، سمت گرایی ها و تضادهای فکری، عقیدتی، تعصب، تبعیض و تفرقه را بگیرد. جلو گسترش اعتیاد به مواد مخدر را بگیرد و هم چنان جلو فروش دختران را در بدل پول، مال و زمین بگیرد. معارف نتوانست ارزش های چون وطن دوستی، احترام به انسانیت، رعایت حقوق شهروندی، احترام به عقاید دیگران، درک اجتماعی، وجدان بیدار، مسئولیت پذیری، تعهد بر وظیفه و خدمت به انسانیت را نهادینه کند. فهم اجتماعی، فرهنگ معاشرتی، همدلی و همدیگر پذیری را رشد دهد و همکنشی را پدید آورد، و مهم تر این که فاصله شهر و روستا را کم سازد، زمینه دشمنی با دانش و مکتب را محو گرداند و علاقه مندی به علم و دانش را تقویت نماید. از این رو نظام معارف با توجه به تربیت خانوادگی کودکان و جوانان که در روند آموزشی آنها کاملا محسوس بود، نتوانست در ذهنیت اجتماعی و عرف اساسی جامعه تغییرات بنیادین ایجاد کند و سطح سواد عمومی را رشد دهد.

به گزارش بانک جهانی از ده سال اول دوران جمهوریت، در حدود هشتاد و پنج درصد

زنان و پنجاه و پنج درصد مردان، هنوز هم بیسواد بودند.[۳۴] که با توجه به وضعیت ناپایدار کشور، به نظر می رسد که تا سقوط جمهوریت، در این رقم تغییری ایجاد نگردیده باشد. در نتیجه دوران جمهوریت که بر پایه های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی نادرست بنا گردیده بود و معارف را نا خواسته درگیر ساخته بود، پس از بیست سال تجربه ناکام در امر حکومت داری و دموکراسی نیم بند فرو ریخت.

با سقوط نظام جمهوری، آموزش و پرورش نیز که ناخواسته در گیر بحران های اجتماعی گردیده بود، سقوطی فاجعه بار را تجربه کرد و فاجعه بی سوادی و جهل، بار دیگر بر جامعه سایه افکند.

مأخذ:

۱: ویکی‌پدیا، صفحه «انتخابات ریاست‌جمهوری افغانستان ۲۰۰۴»، https://en.wikipedia.org/wiki/۲۰۰٤_Afghan_presidential_election (دسترسی در تاریخ ۸ خرداد ۱۴۰۴)

۲- یونسکو، «بخش آموزش و پرورش»، وب‌سایت رسمی یونسکو، https://www.unesco.org/en/education (بازدید: ۹ ژوئن ۲۰۲۵).

۳- قانون اساسی افغانستان، مصوب ۱۴ جدی ۱۳۸۲ هجری شمسی (۴ ژانویه ۲۰۰۴ میلادی)، فصل دوم: حقوق بنیادین، مواد ۱۷، ۴۳، ۴۴، ۴۵.

۴- اصل ۳۴ قانون اساسی جمهوری اسلامی افغانستان سال ۱۳۸۲ (۲۰۰۴)

۵- اصل ۵۱ قانون اساسی جمهوری اسلامی افغانستان سال ۱۳۸۲ (۲۰۰۴)

۶- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان». منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح. نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/

۷- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۶۰

۷- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان». منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح. نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/

۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۷۶

۱۰- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان». منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح. نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/

۱۱- وزارت معارف افغانستان. (بی‌تا). *ویکی‌پدیای فارسی*. بازیابی‌شده در ۹ ژوئن ۲۰۲۵، از https://fa.wikipedia.org/wiki/وزارت_معارف_افغانستان

۱۲- وزارت معارف افغانستان. (بی‌تا). *ویکی‌پدیای فارسی*. بازیابی‌شده در ۹ ژوئن ۲۰۲۵، از https://fa.wikipedia.org/wiki/وزارت_معارف_افغانستان

۱۳- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۷۷
۱۴- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان».
منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح.
نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/
۱۵- [1] رادیو آزادی، «ویدیو سنگسار رخشانه توسط طالبان در غور»، نوامبر ۲۰۱۵، قابل دسترسی در: https://da.azadiradio.com/a/۲۷۳٤۲۸٥٦.html
۱۶- طلوع‌نیوز، «کشته شدن فرخنده؛ یک فاجعه ملی»، مارس ۲۰۱۵، قابل دسترسی در:
https://tolonews.com/fa/opinion/کشته-شدن-فرخنده-یک-فاجعه-ملی
۱۷- وب‌سایت The New Humanitarian، «بیسکویت‌ها باعث افزایش حضور در مدارس می‌شوند»، ۱۸ فوریه ۲۰۰۳. در دسترس در:
https://www.thenewhumanitarian.org/news/۲۰۰۳/۰۲/۱۸/biscuits-boost-school-attendance
۱۸- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان».
منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح.
نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/
۱۹- ابن سینا و تدبیر منزل، ترجمه و نگارش محمد نجمی زنجانی، ناشر چاپخانه ایران سال ۱۳۱۹، صفحه ۴۵
۲۰- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۱- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۲- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۳- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۴- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۵- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۶- وزارت معارف افغانستان، کتب درسی لیسه، www.moe.gov.af
۲۷- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان». منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح.
نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/
۲۸- ۲۰، اکتبر، ۲۰۲۴، طلوع نیوز
www.tolonews.com

۲۹- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی۲۰۲۳، صفحه۱۸۹
۳۰- طلوع‌نیوز، «کشته شدن فرخنده؛ یک فاجعه ملی»، مارس ۲۰۱۵، قابل دسترسی در:
https://tolonews.com/fa/opinion/کشته-شدن-فرخنده-یک-فاجعه-ملی
۳۱- ۲۳، مارچ، ۲۰۱۱
https://www.bbc.com/news/world-south-asia-۱۲۸۳٤۲۹٥
۳۲- ۲۰، دسامبر، ۲۰۲۱
https://thecurrent.pk/human-rights-and-women-rights-are-different-pm-khan
۳۳- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان».
منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح.
نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/
۳۴- محمد اکرم اندیشمند، معارف عصری در افغانستان، چاپ دیجیتالی، صفحه ۱۸۲

سقوط جمهوریت بیست ساله و تسلط دوباره طالبان

توجه به عوامل ناگوار اجتماعی در مسیر بدبختی‌ها و ناملایمات این سرزمین نشان می دهد که نظام آموزش و پرورش نیز همواره با تقدیری ناخواسته و ناخوشایند درگیر بوده است. طوری که پس از هر نوع انکشاف و توسعه در عرصه معارف، انگیزه های منفی اجتماعی به اشکال مختلف، به مرور زمان دوباره بروز کرده و روند معمول آموزش و پرورش را از مسیر اصلی اش منحرف کرده است. به گونه ای که باز هم پس از گذشت چند سال از آغاز حکومت جمهوری اسلامی که فرا گرفتن علم را فریضه عمومی می دانست و دروازه های مکاتب را بر روی تمامی اقشار جامعه گشوده بود، دوباره تکرار تاریخ آغاز گردید، و دو باره اوضاع جامعه رقت بار شد. بحران ها و ناامنی های اجتماعی با موجی از انتحارها و انفجارهای ناگهانی افزایش یافت، روند توسعه اقتصادی کند شد و بیش از نیمی از جمعیت کشور در خط فقر قرار گرفتند.

عوامل فرهنگی نیز به شکل گسترده ای در ایجاد ضعف های اجتماعی نقش ایفا کرده و تمامی روابط اجتماعی را تحت تاثیر قرار دادند، نابسامانی ها و آشفته گی های پی هم، تمامی ابعاد زندگی خانواده ها را در بر گرفت و روحیه کودکان دانش آموز را نیز تحت تاثیر قرار داد و میل و علاقه کودکان را به تعلیم و تربیت تضعیف کرد و روند آموزش و پرورش را که با سرعت و انگیزه آغاز گردیده بود، به تدریج بطی ساخت. جامعه ای را که با هزاران سختی و مشقت در جستجوی پیشرفت، دانش و رفاه اجتماعی روان شده بود، دو باره در مسیر انحطاط و سقوط سوق داد و تاریخ دو دهه قبل را باز آفرینی کرد.

حکومت جمهوری اسلامی افغانستان، با وجودی که با کاستی ها و ضعف های جدی مواجه بود، تا زمانی که بر اریکه قدرت تکیه داشت، از روند تعلیم و تربیت عمومی

حمایت کرد و دست کم در سطح شعار و سیاست گذاری برای ترویج آموزش و پرورش تلاش نمود. این حکومت روند پذیرش شاگردان را در مکاتب سراسر کشور راه اندازی کرد و در طول بیست سال، با وجود چالش های فراوان، توانست نظام معارف را گسترش دهد. در آغاز دوره جمهوریت، حدود چهار میلیون شاگرد دختر و پسر در چارچوب نظام آموزشی جذب شدند، اما این روند به تدریج رشد کرد و تا پیش از سقوط نظام جمهوری، شمار شاگردان به بیش از "۹"میلیون نفر رسید. از این میان، بیش از "۳۸" درصد را دختران تشکیل می دادند.[١] آماری که نشان دهنده حضور بی‌سابقه شاگردان، به‌ویژه دختران، در پروسه تعلیم و تربیت در تاریخ معاصر کشور بود. با این حال، جریان های مخالف دولت جمهوری اسلامی نیز در تمام این سال ها خاموش نبودند، بلکه به انحای گوناگون ضعف مدیریت دولت را در عرصه های مختلف به ویژه معارف شکننده تر می ساختند و تضعیف نظام را بیشتر ممکن می کردند.

مکاتب و مراکز آموزشی و دانشگاه ها را در شهرهای بزرگ مخصوصاً در پایتخت آماج حملات انتحاری و انفجاری قرار می دادند و در روستاها این اماکن را به آتش می کشیدند، گروه مخالف دولت با ایجاد ترس و دلهره، ناامنی ها را تشدید می کردند و باعث تضعیف روحیه خانواده ها، دانش جویان و دانش آموزان می گردیدند؛ تا آن که گروه طالبان که با آموزش و پرورش مدرن میانه خوبی نداشتند، با سقوط دولت جمهوری اسلامی درسال "٢٠٢١"میلادی برابر با "١٤٠٠" خورشیدی دوباره بعد از بیست سال روی کار آمدند.[٢] و آموزش و پرورش را در مسیر سلیقه یی و محدود شده خویش سوق دادند و دستاوردهای بیست ساله را در معرض نابودی قرار دادند.

آنچه در ساختار جامعه ما کاملاً مبرهن است و نمی توان از آن چشم پوشی کرد، تعبیر عنعنه یی از دین و شریعت است. طالبان نیز مردمان بومی که بیشتر پرورش درون قبیله ای را تجربه دارند و در نوعیت آموزش خویش فراتر از مدارس دو سوی خط را ندیده اند، نوعیت حکومت خویش را عرفی قبیله ای نمی دانند، بلکه حکومت امارتی خویش را سچه اسلامی می دانند، از این جهت دیدگاه سنتی و قبیله ای خویش در قبال آموزش و پرورش را صبغه دینی داده اند و باورمند هستند که آموزش و پرورشی را که طالبان پیشکش کرده اند، کاملا اسلامی است؛ از این جهت آموزش های خلاف سلیقه طالبان نمی تواند اسلامی باشد.

طالبان پس از تسلط دوباره بر افغانستان از نیمه های سال "٢٠٢١"میلادی برابر به "١٤٠٠" هجری خورشیدی برای رسیدن به اهداف آموزشی خویش مدرسه سازی را در اولویت کارهای آموزشی خویش قرار دادند و با توجه به علاقه مردمان جامعه ما به اماکن مذهبی، این گروه پالسی ساخت و ساز مدارس دینی را به شدت روی دست گرفتند و به ساخت و ساز مدارس دینی توجه زیادی را صرف کردند؛ آنها در مدت سه سال بیشتر از صدها مدرسه دینی در شهرها و روستاهای مختلف کشور ایجاد کرده و تعدادی از

مکاتب دخترانه، نهادها و مراکز مختلف تعلیمی و سایر نهادهای دولتی را در بخش های مختلف کشور اعم از شهر و روستا به مدرسه های دینی و جهادی تبدیل کردند.

روزنامه هشت صبح در سال"۲۰۲۳" میلادی برابر با "۱٤۰۲" خورشیدی تحلیلی مبنی بر مدرسه سازی طالبان دارد، این روزنامه نوشته است که "در بیش از دوسال استقرار اداره گروه طالبان هیچ برنامه ای به میزان مدرسه سازی جدی و سراسری نبوده است. آنان تصمیم دارند که در هر شهر و روستا مدارس زیادی را تاسیس کنند، ساخت و ساز مدارس و مراکز آموزش علوم دینی اصل مسئله نیست، بلکه اصل مساله ای که منجر به نگرانی می شود این است که نگاه طالبان به این مدارس، صرفاً نگاه آموزش محور نیست، بلکه آن‌ها به این مدارس به مثابه پایگاه های اجتماعی و به دانش آموزان آن به عنوان سربازان بالقوه در جنگ های آینده می نگرند".[۳] طالبان برای گسترش تفکر و ایدیولوژی خویش اشد ضرورت به مدارس دینی جهادی محور دارند به همین اساس ایجاد مدارس دینی و جهادی را در اولویت کاری رژیم خویش قرار داده اند و به جلب و جذب کودکان و جوانان به این نهاد ها نیز مصرانه تلاش دارند. این گروه در گزارش های خویش به صراحت بیان می دارند که مدرسه های ایجاد کرده اند که ظرفیت جذب بیشترین تعداد دانشجو را دارد.

وزارت معارف طالبان در ماه چهارم سال "۲۰۲٤" میلادی برابر با آغاز سال تعلیمی "۱٤۰۳"خورشیدی گزارش داد که در حال حاضر به تعداد بیست و یک هزار و دوصد و پنجاه و هفت مدرسه دینی در سراسر کشور وجود دارد که تعداد زیادی شاگرد را جذب کرده و تحت آموزش های دینی قرار داده است.[۴]

در کنار ساخت و ساخت مدارس دینی، طالبان برای ترویج و تبلیغ مدرسه ها، بست های استادی و مدرسه های دینی جدیدی را ایجاد کرده اند و برای ترویج فرهنگ مدرسه خوانی ازدیاد معاشات استادان مدارس را در اولویت برنامه های آموزشی خویش قرار داده اند و برای تشویق بیشتر ملاها به پاس جهاد آنان برایشان شهادت نامه و سند کارشناسی ارشد اهدا می کنند و سویه تحصیلی عالمان دین را بالاتر از تمامی سطوح تحصیلی می دانند.[۵]

به نقل از گزارشگر بی بی سی در دهه آخر سرطان "۲۰۲۳" میلادی مطابق به"۱٤۰۲" خورشیدی وزارت معارف حکومت طالبان در افغانستان اعلام کرد که تشکیل تربیت معلم از این نهاد حذف شده است. در رهنمودی از سوی این وزارت دستور داده شده، تا معلمان و کارمندان این نهادها در سایر موسسات تعلیمی از جمله مکاتب، مدرسه ها، دارالحفاظ ها و دارالعلوم ها استخدام شوند.[۶]

هر چند به نسبت اعتقادات دینی و عرفی جامعه ما، توجه به مدارس و مساجد و ساخت و ساز اماکن مذهبی ریشه در دین، عرف و سنت مان دارد و چه بسا که نفس این کار

عالی و موثر است، هم چنان زمینه اجتماعی نیز برای ساخت و ساز چنین اماکنی همیشه فراهم بوده است، طوری که ساخت و ساز مدرسه های دینی در هر دوره ای احترام عمومی را بر انگیخته و برای تبلیغ و ترویج آن خوشنودی و رضایت جمعی نیز میسر بوده است. پس تاسیس مدارس و مراکز علوم دینی و تعلیم دروس دینی در جامعه ما خیلی موجه و پسندیده بوده است، اما ایجاد بیش از حد چنین مراکز آموزشی با محتوای افراطی در مقایسه با مکاتب مدرن، به نوعی در دنیای معاصر ترویج افراطیت را سبب می گردد و بیم آن میرود که جامعه افغانستان را برای چندین دهه دیگر درگیر افراط گرایی، جنگ، خشونت، تکفیر، سنگسار و محکمه صحرایی کند و از دانش و توانایی لازم فکری و منطقی بی بهره سازد. بدون شک تفکر، تدبر، تعقل و تامل از مبانی اساسی دین اسلام است. قرآن کتاب مقدس مسلمانان اشد تاکید را بر آموزش دارد، و صراحتاً می فرماید: آیا کسانی که می دانند با کسانی که نمی دانند برابراند.[٧]

پس ابراز واکنش در قبال مدارس دینی، مبنی بر مخالفت با دین و آموزه های دینی نیست، بل هدف، زندگی در جهان امروزی است که یک مسلمان در کنار درک اسلام معتدل از دانش امروزی نیز بهره ببرد و با کاروان جهانی دانش و پیشرفت همگام باشد. در کنار ساخت و ساز مدارس دینی نصاب آموزشی طالبان برای مکاتب نیز قابل توجه است که بر مبنای پالیسی مدرسه سازی آنها دنبال می گردد. طالبان در نصاب آموزشی خویش همان قرائت بیست سال قبل شان در رابطه به آموزش و پرورش را حفظ کرده اند.

گر چه طالبان با توجه به مشکلات مالی در طول دو سال موفق به چاپ کتب جدید آموزشی نشده اند، اما در گزارشات گوناگون خویش به شدت اهداف و برنامه های آموزشی خویش را آشکار می کنند. آنها تاکید دارند که آموزش و پرورش امری مباح است، اما جهاد فرض است و باید کودکان در مدارس، مساجد و مکاتب دروسی را آموزش ببینند که بر مبنای جهاد با کفار و دشمنان باشد و کودکان را به جهاد در راه اسلام تشویق کنند، آموزش درس های دینی باید در اولویت برنامه های آموزشی قرار گیرند و بیشتر ساعات اولیه درسی به آموزش قرآن کریم و احکام دین اختصاص داده شود. شاگردان دوره های مختلف تعلیمی مضامین غیر ضروری مانند مهارت های زندگی، رسم، فرهنگ، هنر، وطن دوستی و تعلیمات مدنی را کنار گذاشته دروس دینی را بیشتر آموزش ببینند.[٨]

در آموزش دروس دینی تاکید بر دانستن و اجرای احکام و حدود شریعت گردد، زیرا طالبان بر این باوراند که قوانین الهی از قوانین غربی پیروی نمی کند. و در مورد مجرم باید حدود احکام الهی همچون قطع دست و سنگسار تعلیم داده شود. در مورد احکام اسلام بدانند که بحث جمع آوری عشر و جزیه را نباید با واژه مالیه تعدیل کرد، زیرا به باور این گروه عشر، زکات، خراج و جزیه بخش‌های عادلانه نظام اقتصادی اسلام است.[٩]

طالبان معتقد هستند که در نصاب آموزشی شاگردان مکاتب، منع تجلیل از نوروز، منع تجلیل از مراسم ملی و فرهنگی و حتی منع تجلیل از روز معلم تاکید گردد. و باید به

شاگردان تفهیم گردد که چنین جشن های خرافات و بدعت هستند و باعث دوری از دین می گردند و باید از تجلیل و یاد آوری این چنین جشن ها پرهیز گردد.

به باور طالبان در معرفی شخصیت های تاریخ به شاگردان، باید از مردان مسلمان نام برد و رشادت و دلیری و مبارزات شان با کفار را باید یاد آور شد. در رابطه به بیهودگی حقوق مدنی و آزادی های اجتماعی نیز در نصاب آموزشی باید معلومات داده شود که چنین لغاتی تحفه کفار است و اسلام از خود قوانین مشخصی دارد که باید به شاگردان تفهیم گردد.[۱۰]

جریان آموزش های طالبان و اخذ امتحانات دینی و امتحان امارت شناسی طالبان محدود به شاگردان و دانشجویان نمی گردد، بلکه استادان مکاتب و کارمندان ادارات دولتی نیز، هر از گاهی مجبور به سپری کردن امتحانات دینی و امتحان امارت شناسی هستند. طالبان در تمامی مکاتب از تمامی آموزگاران، آزمون مضامین دینی را به گونه جبری اخذ می کنند. آنها در تمامی مکاتب مولوی های را گماشته اند که احکام دین و تدریس درست قرآن را با تجوید به معلمان آموزش دهند.[۱۱]

همان طور که در نصاب آموزشی دوره مکتب، دروس دینی از اهمیت فوق العاده ای برخوردار است و تاکید بر آموزه های دینی بر شاگردان، استادان و کارمندان ادارات دولتی الزامی پنداشته شده است، باور طالبان بر این است که بیشترین پرسش‌های آزمون کانکور نیز از مضامین علوم دینی باید باشد و دانشجویان در دانشگاه ها نیز مضامین دینی و ثقافت را بیشتر از دیگر مضامین آموزش ببینند.[۱۲]

تاکید طالبان بر ازدیاد سوالات دینی در امتحانات کانکور در حالی است که پس از تسلط این گروه بر کشور حضور شاگردان در آزمون های کانکور کاهش یافته است. تاکید طالبان بر ازدیاد سوالات دینی در امتحانات کانکور در حالی است که پس از تسلط این گروه بر کشور حضور شاگردان در آزمون های کانکور کاهش یافته است. طبق گزارش خبر گزاری ایکس در دوران طالب در سال" ۲۰۲۴" میلادی ضمن این که دختران از شرکت در آزمون کانکور محروم گردیده اند، داوطلبان شمولیت کانکور پسران هم کاهش چشگیری داشته است.[۱۳]

واضح است که کاهش داوطلبان کانکور بیانگر کاهش دانشجویان دانشگاه ها نیز است. از زمان تسلط طالبان بر کشور حضور دانشجویان در دانشگاه های دولتی و خصوصی خیلی افت کرده است؛ به گزارش یونسکو تعداد دانشجو از سال "۲۰۲۱" به این طرف پنجاه و سه درصد کاهش یافته است. در کنار این که جوانان امید و انگیزه ای برای تحصیل ندارند، تعداد استادهای مسلکی نیز در دانشگاه ها به گونه چشمگیری کاهش یافته است. سیستم آموزشی طالبان در دانشگاه ها نیز به مانند آموزش های مکاتب تعیین گردیده است

و تمرکز بیشتر نصاب آموزشی دانشگاه ها هم بر دورس دینی با محتوای جنگ و جهاد شده است و مضامین اصلی در ساعات اخیر قرار گرفته اند.[۱۴]

شرایط نامناسب تحصیلی، تدریس بیش از حد ثقافت، کمبود استادان مسلکی، بیکاری، بی برنامه گی، آینده مبهم و سرنوشت نامعلوم سبب شده که دانشجویان پسر، امید، انگیزه و هدفی برای ادامه تحصیل نداشته باشند؛ ناامیدی و عدم علاقه به کسب تحصیل برای ساختن فردایی بهتر، فضای ذهنی و فکری پسران را بیشتر از دوران جمهوریت تحت فشار قرار داده است که در آینده ای نه چندان دور خطرات فکری رفتاری بی شماری را در وجود جوانان به بار خواهد آورد.

تلخ ترین و تاسف بارترین حقیقت دوران تسلط طالبان بر افغانستان، نوع برخورد این گروه با زنان و آموزش های زنان است. واضح است که مظلوم ترین قشری که در افغانستان همواره با ناامیدی روزگار را بسر برده و همیشه در آپارتاید جنسیتی قرار گرفته، زنان و دختران این سرزمین بوده اند که در هر دوره ای از حقوق اولیه و انسانی خویش محروم شده اند و در فهم غلط از دین محصور تفکر عرفی سنتی جامعه واقع گردیده اند. به گواه تاریخ زنان و دختران در سرزمین ما نامطلوب ترین رفتارها، بی رحمانه ترین ضربه ها و خشن ترین برخوردها را از باور عرف و سنت که با معیار دین مقیاس شده، متحمل گردیده اند و صدایی را بلند نکرده اند، زیرا در باور عرفی و سنتی صدای زن عورت دانسته شده و بلند شدن صدای زن مترادف با قباحت و بی حیایی تلقی گردیده است؛ بناچار زن و دختر در جامعه مرد سالار مان جهت حفظ آبروی مردان خانواده، دم بر نیاورده اند و انواع ظلم و خشونت را از هر طرفی چون تقدیری پیوسته تحمل کرده اند.

بحث تعلیم و تربیت زنان و دختران نیز در جامعه ما در هر دوره ای همچون تمامی ابعاد زندگی زنان و دختران، چالش برانگیز و مشکل ساز بوده و بنا بر درک قبیله ای، محرومیت آموزش و پرورش بر زنان حکم قطعی داشته است. اما در قرن بیست و یک با توجه به سیر پیشرفت جوامع که ارج گذاری به انسان نماد فرهنگ، تمدن و تعالی فکری محسوب می گردد و عموم انسان ها اعم از زنان و مردان از حقوق برابر برخوردار گردیده اند، محرومیت جبری دختران کشور ما از آموزش و پرورش وحشت ناکترین باور قبیله ای است که بر پیکر دین فرود می آید، و دین مان را در انظار جهانیان زن ستیز معرفی می کند.

طالبان با گذشت بیست سال و با تسلط دوباره بر افغانستان قرائت سنتی و بدوی از تحصیل و تعلیم زنان را فراموش نکرده اند و به انحای مختلف کوشیده اند، تا زنان را هم چون مایملک مردان، مقید به چهار دیواری خانه سازند. این گروه به شدت تاکید دارد که حقوق زنان و دختران در حدود تعیین شده اسلام است و بیشتر از آن جایز نیست. این که اسلام چه حقوقی را برای زن تعیین کرده، بحث دیگری است؛ اما قرائت طالبانی از دین

طور دیگری بیان می گردد. حدیث معروف پیامبر است که فرموده است: "طلب علم بر مرد و زن مسلمان فرض است." طالبان این حدیث معروف را به ذوق خویش تعبیر کرده اند. آنها می گویند: هدف از آموختن علم برای زنان آموختن حدود شرعی دین است، یعنی زن مسلمان می تواند علوم ابتدایی و علوم دینی، تعالیم منوط به خانه داری، شناخت حقوق همسر و خدمت به همسر را آموزش ببینند. طالبان در نصاب آموزشی خویش تعلیم دختران را تا صنف ششم تایید کرده اند و بیان داشته اند که برای دختران دانش آموز، خواندن زندگی نامه زنان مشهور و ادبیات مربوط به زنان لازم نیست، زیرا زنان را به بیرون رفتن از منزل تشویق می کند و آنان را غرب گرا می سازد. زنها صرف می توانند دورس بیشتر بر مبنای دین و شریعت را در مدارس دینی بیاموزند.[۱۵]

در مدت بیشتر از سه سال که از تسلط طالبان بر کشور می گذرد، در پالیسی طالبان مبنی بر تعلیم و تربیت دختران تغییری ایجاد نگردیده، و نه تنها دروازه های مکاتب بر روی دختران نوجوان و جوان باز نگردیده است، بلکه دوره تعلیمی و تحصیلی دختران مرحله به مرحله مسدود هم شده است؛ ابتدا دوره متوسطه و لیسه از حق شرعی آموزش و پرورش محروم گردیدند و در ادامه دانشگاه ها و نهادهای تحصیلی و مراکز آموزشی نیز پی هم مسدود شدند. در حالی که تعدادی از زنان و دختران که از تحصیلات امروزی به گونه جبری محروم شده اند و اجازه کار و فعالیت های اجتماعی را از دست داده اند، اما این دختران در تمامی نقاط کشور اجازه حضور در مدارس دینی را دارند؛ تعدادی از دختران باز مانده از تعلیم و تحصیل خیلی راحت جذب مدارس دینی گردیده اند و در حال فرا گیری آموزش های مدارس دینی افراطی هستند که بر بنیاد درک و سلیقه طالبان از دین قرار دارد.[۱۶]

حقیقت پالیسی امروزی طالبان در امر آموزش و پرورش همان باور عرفی سنتی بیست سال قبل این گروه است که بر مبنای ساخت و ساز مدارس دینی، توجه به دروس افراطی دینی و جهاد محور و محرومیت و محدودیت آموزش و پرورش دختران از آموزش های به روز است، اما با توجه به اوضاع آموزشی کشور، وضعیت تعلیمی و تربیتی پسران در مراکز آموزشی پس از تسلط طالبان نیز ناگوار به نظر می رسد. در حالی که در طول این مدت رسانه های جهانی از محروم شدن دختران بالاتر از صنف ششم در افغانستان هر از گاهی گزارش های را به نشر می رسانند، شمار زیادی از شاگردان پسر نیز در افغانستان از کیفیت آموزش و پرورش مثمر بهره مند نیستند و از آموزش های رسمی و اکادمی محروم گردیده اند، زیرا بیشتر معلم ها از قشر اناث بوده اند که تعداد زیادی از معلمان زن که در مکاتب پسرانه تدریس می کردند، مجبوراً خانه نشین شده اند و تعدادی از معلمان به ناچار ترک کشور کرده اند، از این جهت با طرز العمل های که طالبان در عرصه آموزش و پرورش انجام می دهند، مکاتب پسرانه شدیداً با کمبود معلم های مسکلی مواجه شده اند.

محیط آموزشی و تحمیل سلیقه طالبانی در نوعیت پوشش ظاهری پسران نیز مشکل دیگری شده که کودکان و جوانان را از تعلیم و تربیت دل سرد می سازد. طبق فرمان جدید نظام آموزشی طالبان، کودکان و نوجوانان پسر باید ملبس با لباس وطنی پیراهن تنبان باشند. کودکان تا دوره ابتدایی تا دوره متوسطه پیراهن تنبان وطنی با رنگ ابی و کلاه داشته باشند و برای پسران دوره لیسه پیراهن تنبان سفید و دستار حتمی است. تحمیل سلیقه طالبان شاگردان پسر را از محیط آموزشی دلسرد کرده است.

معضل جدی تدریس افراطیت است که آموزش کودکان پسر را تحت تاثیر قرار می دهد. با توجه به عقب ماندن جامعه و بیسوادی بیشتر افراد جامعه که سخت معتقد و مقید به دانسته های محدود دینی خویش هستند و تحت تاثیر آموخته های ابتدایی دینی قرار دارند، کودکان پسر خیلی راحت و سریع جذب تبلیغ و ترویج دروس افراطی و محیط افراطی قرار می گیرند و به تبلیغ افراطی دینی رو می آورند. و خواسته و ناخواسته در ترویج ایدیولوژی افراطی دینی نقش ایفا می‌کنند. مجله فارن پالیسی در سال "۲۰۲۳" میلادی برابر با "۱۴۰۲" خورشیدی با نشر گزارشی گفته است که "مکتب رفتن پسران مشکل بزرگتر از مکتب نرفتن دختران است. به گفته این مجله طالبان درس های افراطی به کودکان آموزش میدهند که چگونه متنفر باشند، نه این که چگونه فکر کنند."[۱۷] اگر اوضاع تعلیمی و تربیتی کشور این چنین دوام کند، ضمن این که نسل آینده کشور در بحران بی سوادی گیر خواهند کرد، ایدئولوژی افراطی نیز معضل دیگری می گردد که تبعات خطرناکی را برای جامعه به وجود می آورد، که ضررها و خسارات ناشی از آن را تمامی جامعه به سختی متحمل خواهند گشت، طوری که مدت های طولانی توان جبران آن برای تمامی جامعه ممکن و میسر نخواهد بود.

با تمام این موارد از مدتی که طالبان بر کشور تسلط یافته اند و فعالیت های آموزشی شان را در ساخت و ساز مدارس دینی بیشتر ساخته اند، ساخت و ساز مکاتب ابتدایی نیز در بعضی از نقاط کشور توسط تعدادی از کشورهای خارجی و یا باشنده های محلی به کندی جریان دارد؛ چندی قبل گزارشی از دایکندی به نشر رسید که مردم محل، مکتب ابتدایی را با هزینه شخصی اعمار کرده اند و گزارش های خبری نیز حاکی از این است که سازمان جهانی یونسکو با حمایت نهادهای مددرسان کوشش دارد در سال "۲۰۲۳" میلادی مکاتب ابتدایی روستایی را در بخش های مختلف افغانستان ایجاد کند.

هم چنان به نقل از گزارش خبری افغانستان انترنشنال در سال" ۲۰۲۳" میلادی دولت جاپان تصمیم دارد که با همکاری یونیسف برای ساخت و بازسازی یک صدوشصت و پنج مکتب ابتدایی در سراسر افغانستان همکاری کند و برای حدود سی و سه هزار کودک فضای یادگیری فراهم کند. هم چنان یک نهاد جاپانی پانزده باب مکتب در ولایت هلمند اعمار می کند. رئیس معارف هلمند اعلان کرد که آنها از این نهاد کمک رسان خواسته اند تا در ولسوالی های مختلف هلمند مکتب اعمار کنند.[۱۸] اما اینکه در چنین شرایط چه تعداد کودکان از امتیازات چنین مکاتب ابتدایی بهره مند می گردند، و چه نوع محتواهای

را آموزش می بینند، مشخص نیست. آنچه قابل درک است، این است که با توجه به نوعیت نظام عرفی سنتی، گروه حاکم چه مفکوره ای دارند و در عرصه آموزش و پرورش کودکان چه نوع محتواهای را برای آموزش کودکان انتخاب می کنند.

گزارش روزنامه هشت صبح در سال "۲۰۲۳" میلادی در رابطه به عملکرد طالبان در قبال آموزش و پرورش چنین نوشته است معارف به‌مثابه «کارخانه فکر و انسان‌سازی» یاد می‌شود. جوامع پیشرفته و متمدن فقط از راه آموزش توانسته‌اند به تعالی، تمدن و پیشرفت دست یابند. نصاب آموزشی، در این امر نقش اساسی و تعیین‌کننده دارد. تغییراتی را که طالبان در چارچوب نصاب آموزشی در پالیسی دارند، با حذف کامل تاریخ، فرهنگ، هویت، مدنیت، اعتدال، عدالت و علوم از نصاب آموزشی همراه است. در مقابل، نصابی را که این گروه قرار است به معرفی گیرد، به‌شدت متمرکز بر قرائت و روایت‌های افراطی این گروه از دین اسلام و تشویق به جهاد، انتحار و لشکرکشی زیر نام دفاع از اسلام و گسترش تفکر طالبانی است."[۱۹]

هم چنان مجله هشت صبح به نقل از فارن پالیسی با نشر گزارشی در مورد نظام آموزشی کنونی و مکتبها در افغانستان آن را ارتش جدید طالبان عنوان کرده است. و در ادامه گفته است که مسئله این است که در حال حاضر، آنچه که در افغانستان رخ می‌دهد، به گواه تاریخ تنها در افغانستان باقی نخواهد ماند.[۲۰]

بدون شک اساس و تهداب یک جامعه بر بنیاد آموخته های نسلی بنا گذاشته میشود که بر مدار معین آموزش و پرورش جامعه حرکت کرده اند. پس بر چنین مبنایی صرف از طریق آموزش و پرورش است که میتوان جامعه ای را آباد ساخت و یا نابود کرد. تاریخ آموزشی کشور ما نیز حاکی از آن است که دین، عرف و سنت به شدت سیر لازمی آموزش های رسمی و غیر رسمی ما را متاثر کرده است، و هر رژیمی بنابر منفعت مادی و طبع سلیقه ای خویش بر نوعیت آموزش های دینی تاثیراتی داشته اند، بیشتر رژیم های بر سر قدرت طبق سلیقه خویش چاشنی باورهای عرفی و قبیله ای را پر رنگ تر بر باور دینی چسپ زده اند و بر اذهان عموم تحمیل کرده اند. که به ناچار کشور اسلامی ما از دیر زمانی است که در بعد آموزش و پرورش از منظر دین، معتدل نبوده و همیشه چند قدمی فراتر از دین برداشته است. بیسوادی قشر عظیم جامعه نیز نه تنها بر این عوامل بی تاثیر نبوده، بلکه شدت تاثیرات چنین باورهای را بیشتر کرده است.

بر این اساس جامعه ما در شناخت احکام دین متاثر از درک قبیله ای گردیده و در بعد تعلیم و تربیت، باورهای عرفی را نمادی از آموزش های دینی فرض کره است. در آستانه قرن بیست و یک با ایجاد حکومت جمهوری اسلامی در کشور ما نوعیت باورهای اجتماعی در امر تعلیم و تربیت تا حدودی تحول کرد و کم و بیش زمینه فهم بهتر دین را فراهم ساخت.

هر چند نظام معارف دوران جمهوریت همچون تمامی بخش های دولتی، درگیر کم کاری ها و سوء مدیریت ها نیز بود و در مناطق دور افتاده در کنار این که خانواده ها بی علاقه به آموزش و پرورش امروزی بودند، کار ساخت و ساز مکاتب از طرف دولت نیز ضعیف بود و تعداد شمولیت کودکان به ویژه در مناطق جنوبی کم رنگ گزارش می شد، اما تعداد زیادی از افراد جامعه به ویژه زنان به مرحله آگاهی اجتماعی و دینی رسیدند و زمینه تعلیم و تحصیل برای بیشتر افراد جامعه مساعد گردید و حدیث معروف پیامبر کم و بیش در جامعه جا افتاد که:" آموختن علم بر زن و مرد مسلمان فرض است." در دوران جمهوریت شعارهای آموزش و پرورش نیز مشوق کسانی گردید که به تعلیمات امروزی باورمند بودند و پیشرفت و رفاه را در آموزش و پرورش می دیدند، از این رو تعداد بیشماری از افراد جامعه که زنان بخش قابل ملاحظه ای را تشکیل می دادند، به پروسه تعلیم و تحصیل پیوستند و با قرار گرفتن در مسیر آموزش و پرورش همگانی به رشد فکری، آگاهی اجتماعی و بینش فرهنگی رسیدند.

مگر در حال حاضر با تسلط دوباره طالبان بر افغانستان، نظام آموزش و پرورش که با همه کمبودها در تلاش ایستادن بود، ضررهای غیر قابل جبرانی را متحمل گردید، تعداد کودکان دختر و پسر که از مکتب و تعلیمات مکتب فاصله گرفتند، خیلی بیشتر شد. به گزارش خبر گزاری های معتبر، در سال "۲۰۲۳" میلادی نشر شد، یونسف اعلام کرد که سی هزار کودک دختر و پسر که سن شان برابر با شروع مکتب است از مکتب و تعلیم و تربیت باز مانده اند. خلیفه الکواری رییس اداره توسعه یی قطر بیان داشت که ۳،۷ میلیون کودک که شصت درصد آن دختران هستند، از آموزش محرومند؛ ولی صندوق حمایت از کودکان سازمان ملل می گوید که ٤،۲ میلیون کودک که شصت درصد آن دختران هستند، در افغانستان از آموزش و پرورش محروم هستند. به گزارش یونسکو در آستانه سه ساله گی سقوط جمهوریت، یک میلیون و چهارصد هزار دختر از تعلیم دوره متوسطه محروم هستند و تعداد شمولیت دختر و پسر دوره ابتدایی به شدت کاهش یافته است. به اساس گزارش یونسکو دو میلیون و پنج صد هزار دختر که سن مکتب دارند از آموزش محروم هستند که هشتاد درصد مربوط دختران دوره لیسه است و افغانستان تنها کشوری در جهان است که آموزش دختران را منع کرده است. و در سراسر کشور دختران بالاتر از صنف ششم از نعمت آموزش و پرورش به اجبار محروم گردیده اند، و پسران از کیفیت مناسب آموزشی بی بهره هستند.[۲۱]

اگر چه طالبان در آغاز سال "۱٤۰۳" خورشدی گزارش دادند که در سراسر کشور به تعداد هجده هزار و سه صد و سی و هفت مکتب رسمی و شخصی وجود دارد، اما با توجه به تعداد نفوس کودکان و نوجوانان چنین رقمی خیلی کم می نماید هم چنان با توجه به نوعیت سلیقه فکری گروه حاکم بر قدرت مشخص نیست که کیفیت آموزشی چنین مکاتبی در چه حالت است!.[۲۲] پس در شرایط فعلی با توجه به گزارش رسانه ها و تعقیب اوضاع جاری در افغانستان، امیدی برای بهبود وضعیت آموزش و پرورش کودکان و جوانان

متصور نیست. چنانچه وضعیت تعلیم و تربیت بر همین منوال ادامه یابد، فاجعه بیسوادی و افراطیت تمامی ارزش های اجتماعی و مدنی را به نابودی خواهد کشاند.

با این حال هر چند فضای آموزشی با تسلط طالبان مکدر گردیده و این گروه با برنامه های سوء آموزشی، ناامیدی های فراوانی را در مسیر آموزش و پرورش جامعه ناهمگون ساخته اند، با آن هم نسل آگاهی که در بیست سال جمهوریت به دانش و بینش اجتماعی دسترسی پیدا کرده بودند و با وسایل ارتباط جمعی با جهان دانش وصل گردیده بودند، در فضای مکدر بی دانشی جرقه های ولو کوچک را ایجاد می کنند. این گروه ها و فعالین اجتماعی به ارزش دانش و آموزش پی برده اند و دانسته اند که آبادی یک جامعه با آموزش کودکان جامعه به ویژه دختران کودک در یک جامعه ممکن و میسر است؛ از این رو در عرصه آموزش و پرورش کودکان و جوانان دست به ابتکاراتی زده اند و برای نسل کودک و جوان جامعه به ویژه برای دختران بازمانده از آموزش و پرورش برنامه های را روی دست گرفته اند، تا به نحوی هر چند کوچک برای فردای روشن عده ای قلیل، کاری انجام دهند، اما به نسبت نفوس کشور طبیعی است که این ابتکارات ارزنده خیلی ناچیز و کم رنگ باشد. چنانچه نهاد کوفا که از دهه ها قبل برای کودکان بی بضاعت زمینه آموزش و پرورش را فراهم می کرد، هنوز هم به آموزش و پرورش کودکان اشتغال دارد و در کنار آموزش کودکان کارگر زمینه تسهیلات ابتدایی را نیز برای این کودکان فراهم می کند، اما فعالیت این نهاد عمومی نیست و به میزان جامعه محروم از همه چیز، خیلی ناچیز است. مکتب دریچه نهاد آموزشی دیگری است که حضرت وهریز موسس آن است. این نهاد در حدود بیشتر از چهار هزار و پنجصد دانش آموز دختر را تحت آموزش قرار داده است. مکاتب حضرت وهریز به گونه مخفی در نوزده ولایت برنامه های آموزشی خویش را ادامه می دهند و از طریق آنلاین نیز شاگرد می پذیرند و شیوه آموزشی مختص به خویش را دنبال می کنند که فعالیت این نهاد نیز در مقایسه به دختران بازمانده از تحصیل ناچیز و محدود است.

درکنار این نهاد های آموزشی تعدادی نهادهای دیگری نیز دست به ابتکاراتی زده اند و به تدریس آنلاین آغاز کرده اند؛ اما با توجه به بحران اقتصادی اجتماعی و ضعف اقتصادی خانواده ها، استفاده از مکاتب آنلاین برای بیشتر شاگردان ممکن نیست و خیلی کم هستند کسانی که توانایی دسترسی به چنین آموزش های را دارند.

سخنی معروف است که گفته اند: "اگر می خواهید جامعه ای را آگاه سازید به زنان و دختران آن جامعه تعلیم دهید". این سخن مصداق بارزی از تعلیم و تربیت زنان در خطه جغرافیایی ما است، با همه کم کاری ها و ضعف های فراوانی که نظام جمهوریت داشت، تاثیرات مطلوبی بر وضعیت اجتماعی زنان هم داشت، زنان جامعه ما هیچ گاهی همانند دوران جمهوریت حضور فعال در جامعه نداشتند و تحت آموزش های عمومی قرار نگرفته بودند. در دوران جمهوریت تعداد زیادی از زنان به رشد اجتماعی رسیدند و از ارزش شخصیتی، جایگاه اجتماعی، حقوق مدنی و توانمندی های فردی خویش آگاهی یافتند.

با سقوط نظام جمهوری، زنان آگاه و فعال جامعه که نخواستند دوباره به دوران تاریک زن ستیزی برگردند، بر علیه پالیسی طالبان مبنی بر بسته کردن دوازه های مکاتب به پا خواستند، آن هم در جامعه ای که مردان هیچ گاهی در حمایت از زنی هم راه نگردیدند و زنان را در حق خواهی های اجتماعی بر علیه سیستم نابرابر آموزشی تنها رها کردند، اما زنان فعال و آگاه که در کار زار مبارزات اجتماعی، حامیان داخلی و خارجی را با خود ندیدند، مصمم شدند، تا به طرق دیگری مبارزه با تاریکی را آغاز کنند، این زنان و دختران با استفاده از امکانات اندک، کورس ها و مکاتب زیرزمینی ایجاد کردند، صنف های آنلاین آموزشی برگزار کردند، وبینارهای درسی برگزار کردند و برای درخواست بورسیه های تحصیلی راهنمایی ها و راه کارهایی را آموزش دادند.

دختران آفتاب و مکتب نهاد هم مراکز آموزشیی هستند که از طرف دختران باز مانده ازتحصیل ایجاد گردیده اند که به طور رایگان برای دختران بالاتر از صنف ششم تدریس می کنند، این نهادها به صورت آنلاین زبان انگلیسی، کمپیوتر، دروس مکتب و آمادگی به تحصیلات خارج از کشوررا آموزش می دهد. [۲۳]

هر چند تعدادی از این نهادها که به فعالیت های آموزشی آغاز کرده اند، تمویل کننده اقتصادی دارند، اما تعداد دیگری با هزینه های شخصی اقدام به آموزش کودکان کرده اند؛ مگر با توجه به فقر اقتصادی گسترده و نبود امکانات مادی، بیشترین تعداد دختران از چنین آموزش های محروم هستند و با توجه به جمعیت کشور این تعداد نهاد های آموزشی خیلی اندک هستند، و نمی توانند جایگزین تعلیمات رسمی گردند، ولی به هر حال هستند و جرقه های هر چند کوچک را ایجاد میکنند. از این رو باید امید داشت که این تعداد اندک با تمام موانع و محدودیت ها، پیش رفتن و حرکت کردن را انتخاب کرده اند، این انتخاب جرات نسل جدید و زنان و دختران آموزش دیده بیست ساله اخیر است که هیچ نیروی آنها را متوقف داده نمی تواند. نسلی که به مدت بیست سال با چهره جدید زندگی ولو از طریق مجازی آشنا شد و هم گام با دنیای جدید حرکتش را آغاز کرد؛ این نسل به احتمال زیاد مسیر صدها ساله را تغییر خواهند داد و چراغی خواهند افروخت به روشنی آفتاب...

مأخذ:

۱- ۱۴، اگست، ۲۰۲۳، ۸صبح. «بخش دوم – طالبان و سابقه دشمنی با معارف عصری در افغانستان». منتشرشده در وب‌سایت روزنامه ۸صبح.
نشانی: https://۸am.media/fa/part-ii-taliban-and-history-of-hostility-to-modern-education-in-afghanistan/
۲- ۱۵- اگست، ۲۰۲۱
https://parsi.euronews.com/۲۰۲۱/۰۸/۱٦/taliban-enters-afghanistan-presidential-palace-chaos-at-kabul-airport-as-trump-slams-biden
۳- ۳۰، جون، ۲۰۲۳، هشت صبح
https://۸am.media/fa/schooling-or-recruitment-the-taliban-create-۱۰۰۰۰۰-new-posts-for-religious-schools/
۴- ۳۰، جون، ۲۰۲۳، هشت صبح
https://۸am.media/fa/schooling-or-recruitment-the-taliban-create-۱۰۰۰۰۰-new-posts-for-religious-schools/
۵- ۲۳،جدی، ۱۴۰۳
۱. «گزارش وب‌سایت آمو»، *Amu TV*، https://amu.tv/fa/۱٥۰٤۱٥/ (دسترسی در تاریخ [تاریخ بازدید شما]).
۶- ۱۳، جولای، ۲۰۲۳، بی بی سی
https://bbc.in/۳rqXNEa
۷- سوره الزمر، آیه ۹
قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ
۸- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۹- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۱۰- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۱۱- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books

۱۲- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۱۳- ۲۹، جون ، ۲۰۲۴ oxus tv
https://oxus.tv/۲۰۲٤/۰٦/۲۹/dramatic-reduction-of-kankur-candidates-after-the-taliban-group-came-to-power/
۱۴- ۱۵، اگست، ۲۰۲۴، گزارش یونسکو
https://www.unesco.org/en/articles/afghanistan-۱٤-million-girls-still-banned-school-de-facto-authorities
۱۵- ۱۷، سپتامبر، ۲۰۲۴
https://www.hrw.org/news/۲۰۲٤/۰۹/۱۷/talibans-attack-girls-education-harming-afghanistans-future
۱۶- ۱۱ اکتبر ۲۰۲۲اسوشیتدپرس
https://www.hrw.org/news/۲۰۲۲/۱۰/۱۱/afghanistan-taliban-deprive-girls-education
۱۷- ۲۳، می، ۲۰۲۳
https://foreignpolicy.com/۲۰۲۳/۰٥/۲۳/taliban-afghanistan-education-school-curriculum/
۱۸- ۳۱، می، ۲۰۲۳
https://www.afintl.com/۲۰۲۳۰٥۳۱۱۹۹۰
۱۹- ۱۷، دسامبر، ۲۰۲۲، هشت صبح
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۲۰- ۲۳، می، ۲۰۲۳
https://foreignpolicy.com/۲۰۲۳/۰٥/۲۳/taliban-afghanistan-education-school-curriculum/
۲، جون، ۲۰۲۵، اصلاعات روز
https://www.etilaatroz.com/۲۳۲۰٥۳/unicef-four-million-children-in-afghanistan-are-deprived-of-education/?utm_source=chatgpt.com
۲۲- ۱۷، دسانبر، ۲۰۲۲
https://۸am.media/fa/details-of-the-talibans-curriculum-hatred-and-bloodshed-return-to-books
۲۳- مکتب آنلاین نهاد
https://afghanwomeninternationalonline.websites.co.in/pages/mktb-nhad/۳۷۱٦۲۸

کلام آخر

افغانستان در پستی ها و بلندی های تاریخ راه های پرفراز و نشیبی را طی کرده و در مراحل مختلف زندگی، حوادث گوناگون و سختی های طاقت فرسایی را تجربه کرده است. آموزش و پرورش نیز از عرصه هایی است که در فراز و فرود فهم عمومی جامعه، تاریخ طولانی و پر چالشی را پشت سر گذاشته است. این حوزه غالباً مورد بی مهری قرار گرفته، کمتر جایگاه شایسته ای در جامعه یافته و بیشتر به ابزاری برای ترویج عقاید و باورهای خاص اجتماعی تبدیل شده است. درک عمومی از آموزش نیز اکثراً در چارچوب افراطی و بسته ای محصور مانده و در کنار دیگر عوامل، این بخش مهم اجتماعی را در معرض سوء استفاده قرار داده است.

در امتداد تاریخ آموزش و پرورش کشور ما، ظهور اسلام و پذیرش دین اسلام توسط مردمان این خطه، آموزش علوم اسلامی را از ارزش و احترام ویژه ای بر خوردار کرده و جایگاه روحانیان و عالمان دینی را در منظر عوام ممتاز و برگزیده ساخته است؛ در حدی که تاثیرات فکری و رفتاری روحانیان بر افکار قشری جامعه و بر زندگی فردی و جمعی افراد جامعه شدیداً و عمیقاً تاثیر گذاشته است. طوری که در جامعه ما آموزش های دینی که متاثر از عرف، سنت و فرهنگ بود و تحت تاثیر نظام های حاکم شکل پذیرفته بود، بیشتر از هر جای دیگری محسوس، معمول و همه گیر شد. در حدی که تا امروزه جدایی بین فهم دینی و عرف اجتماعی ممکن و میسر نگردید و هیچ گاهی از ارزش آموزه های دینی در بستر فرهنگی، عقیدتی، عرفی و سنتی در بین اقشار مختلف جامعه کاسته نشد؛ صرف با این تفاوت که بیشتر راه افراط پیمود و کمتر در مسیر اعتدال قرار گرفت.

در دهه های پسین صدها مکتب در افغانستان اعمار گردید و مراکز آموزشی مبتنی بر علوم مدرن در سراسر افغانستان به ویژه در بزرگ شهرها تاسیس شد، اما تعلیم علوم اسلامی در مدارس و مساجد به مثابه یک اصل ارزشمند همواره مورد توجه قرار داشته

است و به شدت و جدیت کودکان، به ویژه کودکان پسر برای آموختن مسایل دینی به مکان های آموزشی اسلامی فرستاده شده اند. اکثریت افراد با سواد جامعه از گذشته تا حال در کنار آموزش علوم مدرن، بر علوم دینی نظیر قرائت قرآن شریف، احکام دینی و برخی کتب ادبی از طریق مدارس و مساجد محلی و نزد ملاهای محلی را تجربه دارند. و عموم افراد جامعه آموزش های دینی محلی را به عنوان یک عرف و سنت پسندیده پذیرفته اند و شدیداً رعایت کرده اند. اما نفس مسئله حق ملتی است که شدیداً به احکام دینی پایبند هستند، ارزش های دینی را احترام می کنند، به امورات و دستورات الهی عمل می کنند و برای آموزش احکام الهی از هیچ تلاشی دریغ نمی ورزند، اما همیشه در جهل و فقر فکری، فرهنگی و اقتصادی به سر برده اند، همیشه با نابسامانی ها، بدبختی ها، بیچاره گی ها، ناامنی ها، بی عدالتی ها و پریشانی های اجتماعی سر کرده اند و هیچ گاهی از رهگذر دین الهی که سعادت دنیا و آخرت را به همراه دارد و در تمامی امورات زندگی بهترین پیام و درس را برای پیروانش دارد، زندگی با عدالت، باسعادت و با موفقیت را تجربه نکرده اند. در حالی که واضح ترین و صریح ترین درس های زندگی فردی و جمعی را از آدرس دین دارند؛ دینی که حتی دراساس پذیرش خویش انسان را مختار می داند و هیچ اجبار و اکراهی را برای انسان مقرر نمی کند. دینی که ثبات اجتماعی را در تحقق عدالت و امنیت اجتماعی می داند و برابری انسانی را اصل جامعه انسانی عنوان می کند. دینی که اشد تاکید بر توازن اقتصادی دارد، و آبادی و ترقی اجتماعی را بر مبنای اقتصاد متوازن و رفاه عمومی شهروندان فارغ از هر نژاد، زبان و حتی دینی می داند، و مسببین فقر اجتماعی را شدیداً انذار می دهد. دینی که آموختن علم و دانش را فریضه هر مسلمان اعم از زن و مرد میداند و بر آموختن علم تاکید می کند، به قلم که وسیله ترویج دانش است، قسم یاد می کند و انسان را به تعقل و تفکر وا می دارد. دینی که ارزش و فضیلت انسان را به دانایی و تقعلش می داند و اعمال انسان دانا را عبادت محسوب می کند. دینی که احکام و فرایض عبادی را برای اتحاد اجتماعی، عزت نفس آدمی و صحت روحی و جسمی انسان ها فرض می داند و برای انسان های مخلص اجر دنیوی و اخروی را در نظر می گیرد. دینی که شدیداً تفرقه، تضاد و دو رویی را نکوهش می کند و عاملین ایجاد تفرقه را منافق می شمارد و حتی اعمال حسنه منافقین را عبث می داند. دینی که ظالم را شدیداً هشدار می دهد و جزای ظلم را غیر قابل عفو می داند. دینی که حتی تلف کردن حق یک کودک و یک زن را جفای نابخشودنی می داند و برای ادای حق عموم افراد جامعه قانون شدید وضع می کند، تا حقی هر چند کوچک تلف نگردد. دینی که پیام عطوفت، مهربانی، صلح، اتحاد، برابری و عدالت را در تمامی ابعاد زندگی فردی و اجتماعی قابل تطبیق می داند و برای انفاذ احکام الهی زور و جبر را نمی پذیرد. و مهم تر از همه دینی است که حکومت را مکلف و مسئول خدمت به رعیت می داند و حکام ظالم را وعده عذاب سخت می دهد! اما افراد جامعه ما در هر بازه زمانی با وجود حکومت های فرمالیته اسلامی، به ندرت حکومتی را تجربه کرده اند که دارای استقرار نظام حقوقی اسلامی باشند و امنیت و عدالت اجتماعی و حقوق حق شهروندان را تطبیق کرده باشند. قاعدتاً به هر میزانی که حکومتهای روی کار آمده با ترفندهای گوناگون هر چند به نام دین حکومت کرده اند، اما نتوانسته اند عدالت و امنیت اجتماعی که لازمه جامعه

انسانی است را تامین کنند، زیرا حکام قبل از این که به فکر رعیت باشند، رعیت را دشمن پنداشته و راه های تطمیع و تهدید ملت را جستجو کرده اند و پی برده اند که بهترین راه برای تسلیم سازی ملت توسل به بنیاد فکری و عقیدتی ملت است؛ صاحبان قدرت و حکام فاسد و قدرت طلب، استحکام قدرت خویش را در نادانی، کم سوادی و قناعت ملت دیده اند و خیلی زود باورهای عقیده ای و دینی مردم را طمعه علایق خویش ساخته اند و ملت کم سواد را با تبلیغات قشر روحانی و عالم دینی تحت تاثیر قرار داده اند. تعدادی از روحانیان به نام دین و عقیده با محتوای ترس از دوزخ و حرص بهشت به تبلیغ کتاب الهی پرداخته اند، ملت را به صبر در برابر ظلم دعوت کرده اند. قناعت در فقر و ناداری را صفت انبیا عنوان کرده اند. پاداش صبوری و قناعت را جنت خوانده اند. حرص دنیا و خوشی و شادمانی را عملی مضموم و غیر اسلامی عنوان کرده اند. علاقه به امورات دنیوی را بی ایمانی و صفت شیطانی پنداشته اند، و کسانی را که دنبال لذات زندگانی بوده اند، عذاب جهنم را وعده داده اند. اما چیزی که مبرهن است این که با وعده و وعید ذات خوب پرورش نیافته است، و مجازات مجرم مانع جرم نگردیده است. هم چنان ریشه بدی با سانسور اجتماعی و خفقان محیطی نابود نشده است، بلکه سبب ایجاد بغض، نفرت، خشم و خشونت گردیده است و افراد جامعه را برای انجام اعمال شنیع، جری تر ساخته است. آن هم در محیطی که مردم در انواع فقر اجتماعی به ویژه فقر اقتصادی که منشاء بدبختی هاست در گیر شده باشند، ملت فقیر قبل از آن که در مسیر اجتماعی شدن و فرهنگی شدن روانه گردند و درک منطقی از آموزش و پرورش دینی و غیر دینی داشته باشند، بیشتر در مسیر گستاخی و خشونت سوق می یابند، و برای ایجاد هر نوع آشوبی اقدام می کنند. ملتی که با فقر، بیچاره گی، بد بختی، تحقیر و تبعیض پرورش یافته باشند، همیشه منتظر فرصت می مانند تا عملی را شنیع تر و ظالمانه تر انجام دهند.

از آن جایی که بیشتر افراد جامعه ما بر اثر فقر دوام دار اقتصادی مردمانی کم سواد و بی سواد بوده اند و در مشاغل طاقت فرسای اجتماعی در حد پیدا کردن نان شب مصروف بوده اند، رشد آموزش و پرورش با معیارهای اجتماعی و جهانی کمتر طرفدار داشته است، زیرا در جامعه ای که محور زندگی مردم پیدا کردن قوت لایموت و نجات از گرسنه گی باشد، آموزش های اساسی طرفدار چندانی ندارد، به ویژه که حکام با کمک روحانیان اعتقادات دینی و مذهبی را نیز چاشنی کم سوادی ساخته باشند و آموزش و پرورش را در محدوده دانش دینی و دانش غیر دینی معنی نموده باشند.

مسلم است که سقوط فکری و کم ارجی آموزش در جامعه ما بر اثر غلط فهمی ها و افراطیت گروه ها، هر ازچند گاهی نمایان گردیده است و بنیاد جامعه را بر مبنای سلیقه های فکری گروه ها و قدرت های حاکم پی ریخته است.

در طول تاریخ حاکمان جامعه ما برای اغراض شخصی و منفعت های مادی خویش اکثراً در فکر ایجاد مکان های آموزشی دینی بوده اند، که با محتوای آموزشی سلیقه یی خویش به نام دین برای بسط نفوذ خویش خادم بسازند. به همین دلیل در تاریخ تعلیمی

افغانستان به کرات اتفاق افتاده که بعد از هر پیشرفتی ولو نسبی، قشر روحانی با کمک دولتی جدید به دلایلی، از آموزش علوم مختلف جلوگیری کرده اند و آموزش را به دانش دینی و غیر دینی تقسیم کرده اند. قاعدتاً توجه افراطی به دروس دینی و ساخت و ساز مدارس دینی و تدریس موضوعات دینی نیز در جامعه ما بیشتر بر بنیاد اغراض حکومت ها صورت گرفته و کمتر حکومتی در افغانستان روی کار آمده که رعایت حق شهروندی افراد جامعه را در اولویت قرار دهد، و بر مبنای رشد اجتماعی و فهم عمومی اساس استواری بر تعلیم و تربیت بنا نهد.

جامعه ما در سیر جبری تاریخ همواره شاهد ناهنجاری های اجتماعی در بعد آموزش و پرورش بوده است. عبدالرحمان خان نمونه بارزی از خود خواهی حکومتی بود که با بیسوادی افراد جامعه پایه های قدرت خویش را تحکیم کرد؛ با ترویج اوهام و خرافات و بی توجهی به سیستم منظم تعلیمی جلو رشد آموزش و پرورش را گرفت. خواندن اوراد، ادعیه و افسانه های خرافی چاپ کشورهای بیگانه را تشویق کرد و با ایجاد زمینه خرافه پروری، مانع رشد فکری افراد جامعه گردید و با ایجاد مراکز آموزشی افراطی دینی، تبلیغ دین را به انحراف و انزوا کشانید. به ادامه خیانت عبدالرحمان خان به آموزش و پرورش همگانی، مخالفت اجتماعی جامعه مذهبی در برابر کارهای اصلاحی امان اله خان، در عرصه آموزش نوین صورت گرفت.

حبیب اله کلکانی با سرکوب آموزش و پرورش مدرن دوره امانی، دوباره به ترویج افراط گرایی عرفی و سنتی پرداخت و تدریس ملاهای کم سواد و بی دانش را در مدارس و مساجد تشویق کرد؛ از آموزش زنان جلوگیری کرد و جامعه را به قشر مذهبی سپرد.

بی توجهی به آموزش های عصری و انزوای آموزشی دختران کم و بیش در دوران نادرخان نیز ادامه داشت. در دهه های پسین جنگ های داخلی و به دنبال آن محدودیت های آموزشی پسران و منع آموزش های زنان در دور اول طالبان نیز نظام آموزشی کشور را عمیقاً به چالش کشاند.

در تاریخ تعلیمی ما گرچه اولین مکتب مدرن و رسمی در زمان شیرعلی خان آغاز یافت، اما تعمیم آموزش های عصری در زمان امیر امان اله خان صورت گرفت، یعنی افغانستان (۱۲۰) سال پیشتر از امروز با کاروان جهانی تعلیم و تربیت عصری هم گام شد و در روند جهانی آموزش و پرورش سهیم گردید؛ اما این روند اساسی و زندگی ساز به دلایلی از سوی گروه های که خود را مذهبی می دانستند، متوقف گردید. و دوباره جریان آموزش و پرورش در مسیر عرفی، سنتی و قبیله ای محبوس شد.

دوران حکومت داری محمد ظاهر شاه و به ادامه آن دوران جمهوریت خلق و پرچم نیز، در مسیر آموزش و پرورش همگانی فعالیت های را انجام دادند، که به دلایلی همه گیر

نبودند، اما در نهایت در دوران جمهوریت بیست ساله اخیر سیر تعلیم و تربیت به نوعی همگانی شد، و اقشار مختلف جامعه جذب خدمات آموزشی رایگان دولت گردیدند.

هر چند در کشور ما سالیان طولانی معارف رشد لازمی نداشت، و سیستم آموزشی کشور سنتی بود، فقر اقتصادی ادامه داشت، عرف، سنت و فرهنگ قبیله ای حاکم بر افکار افراد جامعه بود، جنگ ها و تبعیض های جنسیتی کم و بیش مشهود بود، اما با آن هم در دوره بیست سال جمهوریت که دموکراسی نسبی حاکم بود، فضای مناسب اجتماعی برای تطبیق روند تعلیم و تربیت همگانی کم و بیش پدید آمد، ولی از آن جایی که اکثریت مان مردمانی دنباله رو و فاقد فکر آزاد بودیم، یعنی آزادی را در بی بندوباری معنی می کردیم و انگ بی خدایی و بی دینی می زدیم و از بخت بد در کنار همسایه های اثر گذاری قرار داشتیم که تحفه های افراطیت تقدیم مان می کردند، نتوانستیم استفاده اعظمی از موقعیت ایجاد شده نماییم! تا سرانجام با کم کاری، با افراطیت، با تبعیض، با ظلم، با ایجادحساسیت های نژادی و زبانی تمامی جامعه به ویژه نظام آموزش و پرورش را سقوط دادیم و فرصت های ایجاد شده را همه با هم هدر دادیم! تا این که بعد از بیست سال نظام جمهوریت سقوط کرد، نظامی که روکشی از دموکراسی را با خود داشت و تعلیم و تربیت همگانی را کم و بیش حمایت می کرد، با سقوط نظام جمهوریت و تسلط دوباره طالبان، محدودیت آموزش دختران روی دست گرفته شد، دوباره ترویج فرهنگ مدرسه سازی همگانی شد و دوباره آموزش های دینی در مساجد و مدارس با تدریس افراطیت نمایان گردید. اما آن‌چه مایه تحسر و ناخشنودی جمعی گردیده، این است که پس از بیست سال تجربه و هزینه، باز هم بر افغانستان امروزی چه عقب گرد فکری و فرهنگی ای تحمیل گردیده است و اکنون پرسش این جاست که راه برون رفت چیست ؟.

تمام

طوبا احمدی ۱۴۰۴